



DEPARTAMENTO DE HISTORIA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

María del Carmen Ruiz Pérez

# LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA


1952-1982

ÁREA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA  
MÁLAGA  
2015



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: María del Carmen Ruiz Pérez

 <http://orcid.org/0000-0002-3733-996X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

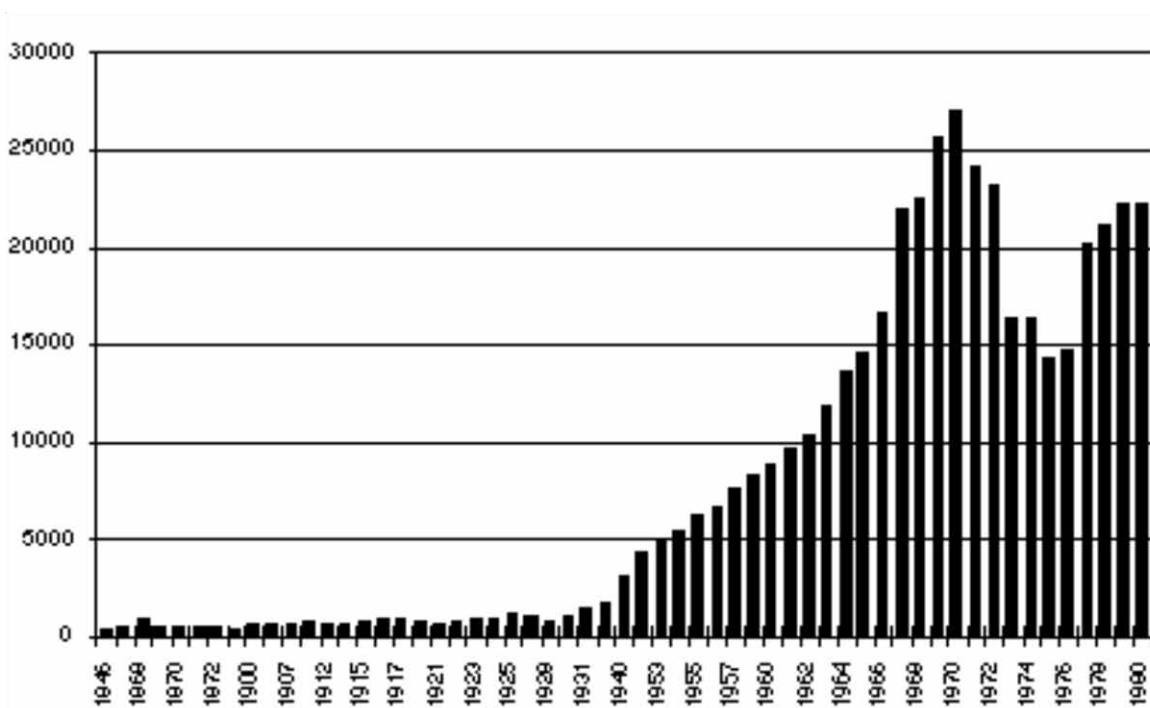
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

## INTRODUCCIÓN

Al observar, por vez primera, la evolución del número de jóvenes matriculados en estudios de Enseñanza Secundaria en Málaga, desde su establecimiento hasta 1980, nos llamó la atención el importante incremento de alumnos que cursan la segunda enseñanza en los últimos cincuenta años (gráfico 1).

GRÁFICO 1: ALUMNOS MATRICULADOS EN BACHILLERATO, MÁLAGA, 1846-1980



**Fuente:** ORTEGA BERENGUER, E. (1985) *La enseñanza en Málaga, 1833-1933*. Secretaría de Publicaciones de la Universidad, Málaga.

FERNÁNDEZ PARADAS, M. y HEREDIA FLORES, V. (1995a) "El Instituto de Segunda Enseñanza de Málaga. Creación y consolidación (1846-1850)", *Isla de Arriarán*, V, Mayo, Málaga, 61-81. - (1995b) "El Instituto de Segunda Enseñanza de Málaga en el «Sexenio Democrático» (1868-1874)", en *150 Aniversario de la creación de las Enseñanzas Medias en Andalucía (1845-1995)*. Hespérides, Jerez de la Frontera (Sevilla), 133-142.

INE *Estadística de la enseñanza en España*, ver cursos correspondientes de 1940 a 1980.

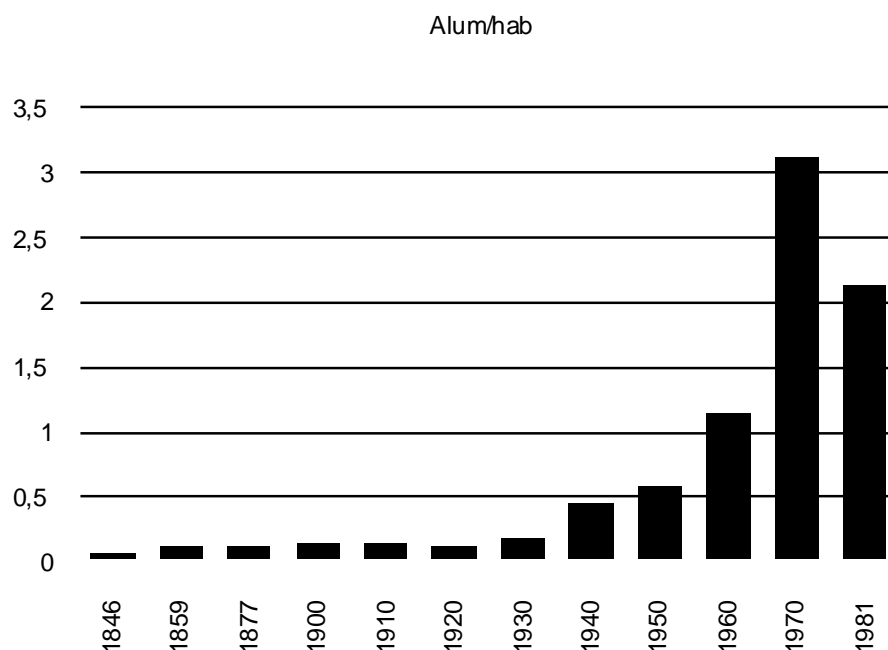
Elaboración propia

La cifra de alumnos alcanzada en el curso 1931/32 supone superar la más alta de las conseguidas hasta entonces y, lo que manifiesta un cambio, es que el incremento es continuo. El número se duplica ya en 1940; vuelve a duplicarse en 1955, quince años después; pero todavía más aprisa se multiplica por dos la cifra de 1955 en 1964, habían transcurrido sólo nueve años y, aun siendo muy difícil duplicar de nuevo el total

a causa de la alta cantidad de matriculas alcanzadas en 1964, vuelve a crecer el doble en 1970, esta vez en sólo seis años.

La nueva tendencia expuesta se confirma si se relaciona el número de estudiantes de segunda enseñanza por cien habitantes en la provincia, de manera que nos encontramos ante un hecho nuevo y de indudable trascendencia histórica (gráfico 2).

GRÁFICO 2: ALUMNOS MATRICULADOS EN BACHILLERATO POR CIENT HABITANTES, MÁLAGA, 1846-1980



**Fuente:** LÓPEZ CANO, D. (1985) *La población malagueña en el siglo XX*. Universidad de Málaga. ORTEGA (1981) y FERNÁNDEZ y HEREDIA (1988).

INE *Estadística de la enseñanza en España*, cursos 1940-41, 50-51, 60-61, 70-71 y 81-82.

Elaboración propia

Se observa, pues, un aumento importante y en un tiempo relativamente corto, cuarenta años, del número de estudiantes de bachillerato. Si bien esta situación ha sido ya descrita someramente, hoy es posible aportar un análisis más completo y una explicación más esclarecedora a partir de las consecuencias que se observan tras su eclosión. Sobre todo por la valoración de los hechos a partir del análisis de las circunstancias posteriores que hoy conocemos y que aquí intentaremos reflejar en su justa medida.

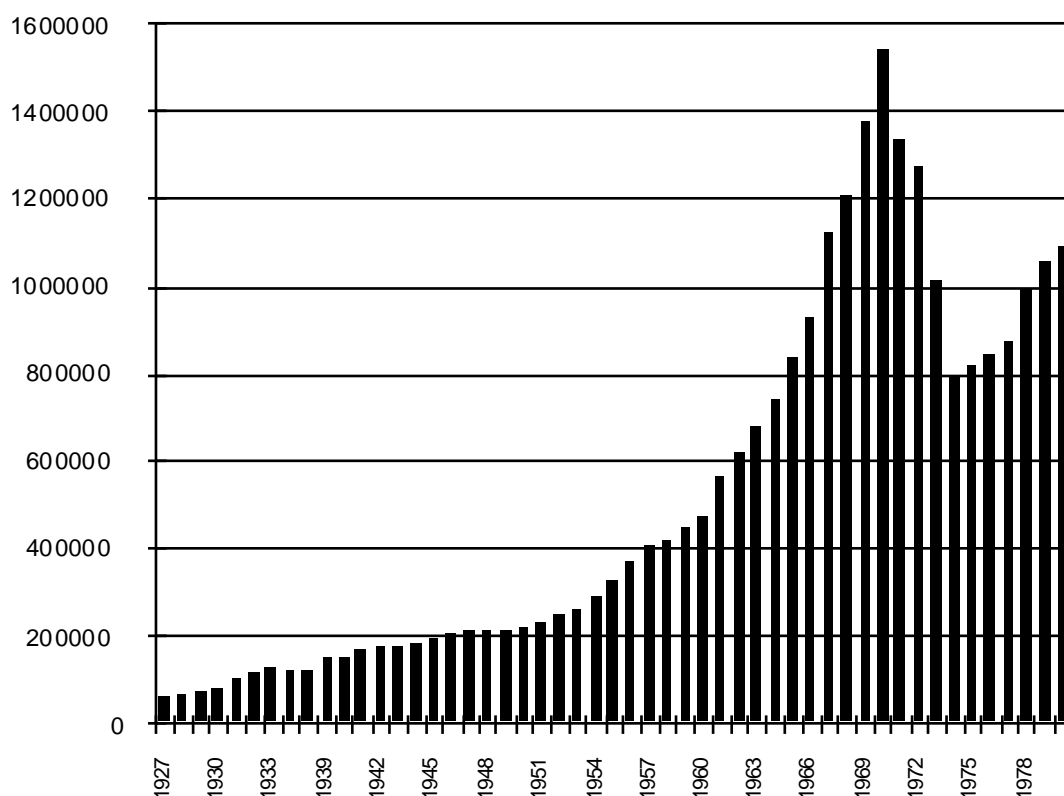
El estudio del acontecimiento social, que hemos considerado muy novedoso, se efectúa mediante el análisis de los factores que son medibles y, también, significativos, y que visiblemente habían afectado al crecimiento especialmente. Al centrar nuestro trabajo en el tiempo también nos ha llevado a observar las fechas donde el crecimiento



señalado se refleja muy rápido; concretamente profundizamos en los últimos años de la década de los cincuenta, desde 1957, hasta el momento posterior en que las condiciones previas se transforman por las medidas gubernamentales y por la mayoría parlamentaria que alcanza el Partido Socialista Obrero Español en 1982. Es la etapa que se generaliza la enseñanza secundaria, **14-16 años**, cuando cursan más del 50% del grupo de edad los estudios de Bachillerato o Formación Profesional.

Málaga capital y provincia es el ámbito espacial que seleccionamos en un primer momento, sin embargo la necesidad de contrastar el hecho a nivel de España nos llevó a ampliar el campo de observación a todo el país. El estudio exige dentro de estas características, y como consecuencia de ellas, una comparación entre ambas esferas, entre el Estado y la provincia.

GRÁFICO 3: ALUMNOS DE BACHILLERATO EN ESPAÑA, 1927-1980



**Fuente:** *Anuario 1951 y 1971.*

INE *Estadística de la enseñanza en España*, cursos 1966-67, 68-69, 69-70, 80-81.

MEC (1969) *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Tomo I, Estadísticas. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Madrid.

Elaboración propia

La consideración que tuvo esta manifestación social en el momento de su

eclosión, el interés por la segunda enseñanza, se denominó por las autoridades ministeriales *democratización* de la enseñanza. Nombre que nos ha llevado a profundizar en el concepto para poder analizar mejor este acontecimiento.

Para dar respuesta a la pregunta que nos ocupa: ¿qué causas generan un incremento de estudiantes de secundaria desde 1940?, habría primero que situar el problema en su contexto y así, agrupando posibles factores, considerar si puede deberse a:

1. Una consecuencia de la política desarrollada por los distintos gobiernos en favor de la escolarización obligatoria.
2. La mejora y ampliación de las instituciones educativas.
3. Factores externos al gobierno o a la institución educativa, que pueden tener un papel relevante.

Se detallan a renglón seguido por una parte la bibliografía de partida, básica y monográfica, y por otra las fuentes directas que nos han permitido aportar nuevos datos para la comprensión de este acontecimiento.

#### BIBLIOGRAFÍA

Este trabajo de investigación se ha realizado a partir de los materiales de las bibliotecas de Málaga y Madrid (Universidad de Málaga, Bibliotecas Públicas y Biblioteca Nacional). También se han consultado los documentos existentes en los Archivos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Archivo General de la Administración (A.G.A.), en Alcalá de Henares. Los resultados en este último han sido decepcionantes, como bien señala Navarro Sandalinas en su tesis:

“(…) los resultados han sido de lo más frustrantes: la palabra *nada* refleja, lamentablemente, muy bien lo conseguido. El problema, según nos explicaron miembros del Cuerpo de Archiveros del Estado es el siguiente:

- Existen unos plazos legales para que los distintos organismos envíen la documentación correspondiente a los archivos pertinentes. A pesar de las reiteradas exigencias de los archiveros, los plazos, durante el franquismo no se cumplieron, casi nunca.
- Hubo varios expurgos, hubo toneladas de papel enviadas a las industrias papeleras para ser recicladas, en la postguerra...
- Fue costumbre, en aquellas décadas, que con ocasión de un relevo ministerial una camioneta se llevara a casa de los altos cargos salientes cantidades imponentes de papeles oficiales, como si fueran suyos y no de propiedad pública (...)”<sup>6</sup>

Por tanto, para la realización de nuestra investigación hemos considerado

---

<sup>6</sup> NAVARRO SANDALINAS, Ramón (1990) La enseñanza primaria durante el Franquismo (1936-1975). Barcelon, PPU, 23.

necesario profundizar en el concepto de democracia y qué entienden sus principales teóricos por ella, para finalmente definir cuál es nuestra opción. En primer lugar se han analizado los cambios históricos en su conceptualización, utilizando para ello los trabajos de especialistas en esta materia como Robert Dahl, Arblaster, Cotarelo, Lijphard, Therborn, Geoff Eley, John Markoff, Macpherson, Giovanni Sartori, José Sánchez Jiménez, Fernández Amador y Sánchez Cerezo, en tanto que contrastábamos las definiciones de enciclopedias como la aportada por Espasa-Calpe, entre otras.

A continuación dedicamos un apartado específico al concepto de democratización de la enseñanza así como sus distintas interpretaciones. Para ello hemos considerado fundamentales los trabajos de Basil Bernstein, Philip H. Coombs, Quintana Cabanas y Escolano Benito, Luis Legrand, Juan Manuel Moreno G., Alfredo Poblador y Dionisio del Río, Manuel Jesús Martínez Selva, William Taylor, Mariano Fernández Enguita, Salustiano del Campo Urbano y Sergio Sánchez Cerezo, aceptando las tesis de este último autor como punto de partida en nuestra interpretación de la "democratización de la enseñanza".

Este acceso de los jóvenes a la segunda enseñanza no puede ser estudiado y analizado en su totalidad si no se sitúa dentro de la realidad política, económica y social del momento. Para su realización hemos utilizado, entre otras, las obras de Juan Pablo Fusi, Jordi Palafox, Raimond Carr, Fontana, Fuentes Quintana, S. Vilar, Paul Preston, Témime, Broder y Chastagneret, Tuñón de Lara, Javier Tusell, Pierre Vilar, Amando de Miguel, Abdón Mateos y Álvaro Soto. Y, en especial, por su análisis de la situación económica de estos años, tanto a nivel nacional como de Andalucía y Málaga, los estudios de Martínez Serrano, García Barbancho, Salustiano del Campo y Navarro López, Baigés, Molina y Sebastián, Ramón Tamames, Murillo Ferrol, Sánchez-Reyes y de Palacio, Juan Antonio Lacomba, José López Rubio, Vallés Ferrer y Damián López Cano.

Los cambios políticos del periodo estudiado tienen su reflejo en las políticas educativas llevadas a cabo en España por los distintos ministerios, de ahí la necesidad de estudiar con detalle esta cuestión y su incidencia en el incremento de estudiantes. En el capítulo dedicado a este aspecto se ha utilizado como bibliografía básica los trabajos de: Medina, Puelles Benítez, Fernández Enguita, Maravall, Informe FOESSA, Ricardo Díez Hochleitner, Octavio Fullat, González-Anleo, Viñao Frago, Moreno, Navarro Sandalinas, Morente Díaz, Delgado Criado, Mayordomo Pérez, Lázaro Flores, Calleja Reina, Vega Gil, Parejo Delgado, Pérez Díaz y Rodríguez, Narváez Alba, Cerón Torreblanca, López Martín, Puente Azcutia, Álvarez Lázaro, Carrillo-Linares, Domínguez Domínguez, Ortega Berenguer, González-Simancas y Pons, Vico Monteoliva, Jiménez Trujillo y Burgos Madroño, así como las reflexiones de Díez Hochleitner y Lora Tamayo sobre sus políticas educativas, la opinión del Movimiento sobre la nueva sociedad y la educación a principios de los sesenta,

los informes de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa ante la reforma Villar Palasí, las críticas a la situación educativa de los años setenta del *Boletín Hoac*, así como otros documentos de inspección e informes conservados en el (A)rchivo (G)eneral de la (A)dministración. Situando la política educativa española dentro de un contexto internacional gracias a los trabajos de Coombs, Luis Legrand, Isabelle Deblé y los distintos informes de la OCDE realizados entre 1982-1984 y 1987.

De igual manera se estudia la teoría del capital humano, base de la política educativa de los años 60 y 70. La bibliografía sobre economía de la educación es muy extensa, sin embargo para nuestro trabajo hemos decidido utilizar las obras de Carabaña, Fabián Estapé, García de Cortázar, Vaizey, Murillo, Álvarez Olariaga, Jacques Bousquet, Pinto Prades, J.L. Romero y Amando de Miguel, Castillo, Ruiz García, Clara Eugenia Núñez y Coombs, entre otros, por la profundidad y claridad expositiva de los conceptos.

Muy relacionada con esta teoría se encuentra el estudio realizado sobre el aumento de la alfabetización de la población española y malagueña producido entre 1960 y 1980. Se han utilizado como fuentes principales los anuarios estadísticos, los censos y padrones realizados en dicho periodo, así como las conclusiones de González-Anleo, Viñao y Moreno, Navarro Sandalinas y José López Rubio.

En el capítulo dedicado a la situación del sistema educativo en Málaga y en España en los distintos niveles educativos que van desde Preescolar hasta Bachillerato y Formación Profesional, hemos usado los datos ofrecidos por el INE en sus *Estadísticas de la Enseñanza en España* para cada curso estudiado, analizando la cifra de alumnos, profesores y centros especialmente, completando las conclusiones con las obras que hemos considerado fundamentales para realizar este análisis: el informe FOESSA, los de la OCDE, Philip H. Coombs, Deblé, Puelles Benítez, Navarro Sandalinas, López Ocón Cabrera, Medina, Calleja Reina, Murillo Ferrol, Paz Báñez (para los datos de Andalucía), Vico Monteoliva, Jiménez Trujillo y Burgos Madroño (para el caso de Málaga), y los datos del Archivo General de la Administración (A.G.A.) y de la Subdelegación del Gobierno de Málaga (antiguo Gobierno Civil).

Para el estudio de los factores que pudieron favorecer el incremento de alumnos en la enseñanza secundaria se han utilizado básicamente los trabajos de López Cano y Carvajal Gutiérrez (sociedad), Escolano Benito (legislación), Martínez Serrano, Coombs, HOAC, MEC, OCDE, FOESSA (gasto público en educación), Puelles Benítez, Medina, Fullat, FOESSA, datos del A.G.A. (centros, profesores y becas), Deblé, Díez Hochleitner, Sánchez Reyes (Renta Nacional y Renta per cápita), Durán Heras, López Rubio, Díez Hochleitner, Lamo de Espinosa, Orizo y Gómez-Reino, FOESSA, González-Anleo, Littlejohn, Goodman y Carabaña (expectativas educativas).

Se le ha dedicado especial atención al mercado laboral, empleando para su estudio una serie de trabajos que hemos considerado fundamentales, entre ellos destacan Nissé, Vallés Ferrer, J. Harrison, Baigés, FOESSA, Martínez Serrano, Tamames, OCDE, Coombs, Lamo de Espinosa, González-Anleo, Sánchez-Reyes y de Palacio y López Rubio.

#### DATOS Y FUENTES PARA LA SERIE DE ENSEÑANZA, POBLACIÓN ACTIVA Y EMPLEO.

Para hacer el análisis de los aspectos que vamos a tratar en este estudio (enseñanza y aspectos económicos y sociales de la población) hemos utilizado como fuente principal de nuestra investigación, entre otros, los datos estadísticos.

Al realizar cualquier trabajo de investigación en el que se utilice como fuente principal de información tales datos se observa como principal dificultad la «escasez de estadísticas». Este hecho, junto con el «exceso de números», se denunciaba ya en el I Informe FOESSA<sup>7</sup>: “La misma estadística se repite y se transcribe una y otra vez de la misma manera, en una publicación tras otra, sin que siempre se dé a conocer la fuente. De este modo, la sensación que al público profano producen muchos de los informes, planes, estudios, etc., que se elaboran continuamente, es la de una profundidad y un rigor del que de hecho carecen, no pudiendo por ello, llegar a ser instrumentos adecuados para su uso científico”. Por tanto, según profundizábamos más en la búsqueda de datos sobre este tema y este periodo, más nos sentíamos decepcionados, frustrados, pues el investigador “descubre que su esfuerzo ha sido en gran parte estéril y que no puede ofrecer la cantidad ni la calidad de datos que deseaba presentar y para lo cual gastó tiempo e ilusión en apreciables dosis” (NAVARRO, 1990,25).

En el análisis de la situación de la enseñanza en el periodo que va de enero de 1957 al final de marzo de 1981 hemos utilizado, entre otros, los datos estadísticos sobre alumnos, profesores, centros, tipo de enseñanza, becas, etc., extraídos de los libros específicos sobre este tema elaborados por el INE (las *Estadísticas de la Enseñanza en España* en su curso correspondiente). Los datos estadísticos de la enseñanza en España, desde el fin de la Guerra Civil, fueron elaborados por la Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el Ministerio de Educación. El investigador Navarro Sandalinas denuncia la escasa fiabilidad de los datos en los primeros años del franquismo, en donde se observa un desconocimiento de la realidad y un deseo de desprestigiar el esfuerzo educativo del periodo Republicano (*ibídem*, 25-27, para este texto y el párrafo siguiente).

---

<sup>7</sup> *La interpretación sociológica del desarrollo*, por la Fundación «FOESSA», publicado en el (I) *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Euramérica, Madrid, 1966, 13-25. Texto recogido en (1971) *Sociología española de los años setenta*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 225.

Estos mismos datos se seguirán publicando año tras año, sin la menor intención de corregirlos, encontrándonos en la década de los 70 con las mismas cifras que se publicaron en los años 40.

Nuestro periodo de estudio parte de 1950, fecha en la que, según pone de relieve este investigador, los datos sobre enseñanza estatal son más fiables. Se basa en las declaraciones del tecnócrata Joaquín Tena Artigas<sup>8</sup>. Aunque esto no ocurre así en la enseñanza privada, donde los inspectores no tienen la misma autoridad. Sólo a partir de 1972-73 los datos son más exactos, pues estos centros privados se preocupaban de rellenar los formularios con el fin de conseguir subvenciones del MEC.

En estas fuentes nos hemos encontrado con importantes problemas a la hora de realizar series históricas, dificultades que se reflejan a continuación:

- Las series temáticas no se mantienen a lo largo del tiempo, al aparecer cambios en la presentación de los datos no se puede continuar el estudio seriado de algunos aspectos.
- Los datos recogidos en las series no se elaboraron siempre contando con los mismos componentes, lo que nos ha obligado a calcularlos, cuando era posible, para equiparar las cifras y así poderlas comparar.
- A veces, no coinciden las cifras dadas de un mismo aspecto según se observe un cuadro u otro del mismo libro.
- Dificultad a la hora de comparar el número de alumnos en cada nivel, durante todo nuestro periodo de estudio por reformas educativas, pues los niveles tienen un número diferente de cursos y abarcan una población con distintas edades, según sea antes o después de la reforma.

Los datos de los Censos y Padrones tampoco ayudan en la elaboración de una serie estadística seria y fiable sobre la enseñanza en este periodo: en 1940, por ejemplo, no incluye entre sus datos el nivel de estudios, en otros no se desglosa por edades, o bien se contabilizan más alumnos que población en edad escolar, etc. (*ibídem*, 28-29).

En nuestro caso, hemos considerado estas estadísticas la base de datos de nuestro estudio, aunque no las únicas, por varios motivos:

- Se ha utilizado la misma fuente para hacer un balance de la evolución del número de alumnado en la segunda enseñanza en un largo periodo histórico. Aunque no sea fiable, o no sean exactos los datos, nos indica la tendencia, en este caso, creciente, que es lo que nos interesa.

---

<sup>8</sup> Joaquín Tena Artigas, postgraduado en USA en Estadística Matemática, comenzó a trabajar como delegado del INE en el MEN en 1950. Fue Director de Enseñanza Primaria entre 1956 y 1968. Según comenta “el estado de aquellas estadísticas era «desastroso», cuando él llegó, los datos eran «falsos», por no haber no había ni formulario para que rellenaran los inspectores provinciales, y, en fin, las cifras no alcanzan fiabilidad hasta 1950, fecha en que él consigue poner orden en aquel galimatías de números (o sea, en su proceso de elaboración)”. (NAVARRO, 1990, 26-27).



- Todos estos datos han sido contrastados con la información proporcionada en obras bibliográficas de la época o en los estudios realizados sobre este periodo.

Pero estos problemas no sólo los encontramos en los datos sobre enseñanza, sino también al trabajar con las cifras de los Censos, Padrones y, sobre todo, con la EPA (Encuesta de Población Activa). De ellos hemos intentado recoger todos los datos posibles sobre la situación socio-económica de la población, tanto total como por grupos de edad, para estudiar cuáles podían ser los factores que favoreciesen, si se llegaba a producir, un incremento de la demanda educativa. “El conocimiento de todo lo relacionado con el mundo del trabajo y con la situación de actividad económica de las personas es esencial para elaborar políticas de tipo social, laboral, educativo, etcétera, y para evaluar la eficacia de tales políticas”<sup>9</sup>.

Las fuentes principales sobre empleo, paro y población activa son fundamentalmente (BAIGES y otros, 1987, 60):

- La Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística.
- El Grupo de Trabajo del Ministerio de Economía<sup>10</sup>.
- La Encuesta Industrial del INE.
- Las cifras mensuales de paro, ofertas, demandas y colocaciones del Instituto Nacional de Empleo (INEM).

De todas ellas tiene relevancia especial como fuente utilizada para nuestra investigación: la EPA, que nos ha permitido contar con una información trascendental para nuestro trabajo, aunque a veces echemos en falta una mayor precisión cualitativa y espacial en sus datos. Para reducir posibles errores de muestreo en la desagregación por provincias hemos resuelto acumular las encuestas semestrales o trimestrales de todo el año en un solo dato medio. La EPA empezó a hacerse por primera vez en 1964, utilizándose "como fuente primaria de información en la mayoría de estudios realizados sobre el mercado de trabajo en España" (*ibídem*, 39). Es una encuesta que se lleva a cabo para averiguar las condiciones de actividad de las personas. Se realiza de forma continuada por el INE y sus resultados se dan a conocer cada mes (hasta 1996 su periodicidad fue anual, semestral y, finalmente, desde 1975, trimestral). Se dirige a una muestra de 63.000 viviendas familiares seleccionadas aleatoriamente. Por su carácter de encuesta demográfica dirigida a los hogares, la EPA proporciona información sobre el paro, tanto en lo relativo a las características de las propias personas paradas, como en lo que concierne a su vivienda. También permite

<sup>9</sup> (I)nstituto (N)acional de (E)stadística (1993) *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Cifras más relevantes, 2º trimestre.

<sup>10</sup> G.T.E. (1978) *Población, actividad y Ocupación en España (reconstrucción de las series históricas 1960-1978)*. Grupo de Trabajo sobre problemas de empleo, Ministerio de Economía.

obtener datos sobre la situación anterior o futura de los desempleados<sup>11</sup>. Al ser una estimación se halla sometida a los consiguientes errores de muestreo, de cobertura y de contenido. Parece significativa la amplitud de los intervalos de confianza para el valor de los parámetros. Sin embargo, no son estos problemas estadísticos los más graves que presentan estas series (*ibídem*, 60-61). Lo primero que se observa son problemas de homogeneidad en sus cuadros y series. El motivo estriba en los diferentes cambios de metodología que ha sufrido la EPA a partir de 1964 “y que hacen que lo publicado en dichas series históricas sea la unión por las buenas de los resultados de estimación con diferentes metodologías para los diferentes períodos considerados” (*ibídem*, 61). En 1972 la encuesta sufrió importantes modificaciones, tanto en lo que se refiere a definiciones y clasificaciones como al propio cuestionario. La encuesta fue modificada otra vez a finales de 1976, produciéndose una nueva ruptura de las series históricas. Existen, además, otros problemas adicionales: algunas veces no coinciden los datos de parados con los sin empleo, así como los que buscan primer empleo según los estudios o por edad, o diferente cifra de población activa según se observe un cuadro u otro de la misma publicación,... Algunos especialistas señalan como dificultad añadida el envejecimiento progresivo del diseño de la muestra<sup>12</sup> y su periodicidad variable (a veces pasa de ser trimestral a semestral o incluso anual) y de cifras de población.

Estas variaciones sufridas, a lo largo del tiempo, en su estructura y elaboración han dificultado la construcción a partir de ella de series largas y homogéneas (*ibídem*, 39-40). Un primer intento de reconstrucción y homogeneización fue llevada a cabo por el Grupo de Trabajo sobre problemas del empleo del Ministerio de Economía. Esta serie tiene la ventaja de la unidad de criterios para un periodo relativamente largo (1960-1978), aunque presenta serios problemas de ajuste con las series posteriores de la EPA.

Mientras se terminaba este trabajo se hizo pública una revisión de las cifras de la EPA para el periodo 1981-1986. La razón del cambio se debe a que a partir del segundo trimestre de 1986 los resultados muestrales se basan en las proyecciones demográficas elaboradas por el INE a partir de los datos del Censo de Población de 1981, mientras que en el periodo que va de 1976 a el primer trimestre de 1986, las estimaciones de la EPA se obtenían utilizando las proyecciones demográficas del Padrón de 1975 (*ibídem*, 40). Sin embargo, esta revisión dejaba sin resolver el problema del enlace de las series del periodo 1964-1978 con el periodo 1979-1985. Un intento de solución de este problema de

<sup>11</sup> ÁLVAREZ, Florentina (1995) "Así se mide el desempleo", en *Fuentes Estadísticas*, 4. Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas (SEYDE), Marzo, 10.

<sup>12</sup> MIGUEL CASTAÑO, C. de (1986) "La medición estadística del empleo y el paro", en *Papeles de Economía*, 26 de julio. Citado en BAIGES, 1987, 61.



conexión fue el trabajo de Josep Baiges, César Molinas y Miguel Sebastián (1987).

Probablemente los datos de la EPA están sujetos a ciertos errores, algunos especialistas consideran que al tratarse de una encuesta que se realiza en horas laborales no recoge fielmente el número de personas que realmente está trabajando. Además, al utilizar una muestra para obtener sus estadísticas de la población activa pueden producirse errores de muestreo en las cifras resultantes; estos errores crecen a medida que el grupo es menor, es decir, conforme se va penetrando en mayores detalles (por ejemplo, la desagregación por provincias) (BARBANCHO, 1982, 110). Sin embargo, en general, se considera que la EPA es una de las mejores estadísticas españolas, pues se basa en una muestra muy amplia<sup>13</sup>, así como la que posee mayor grado de fiabilidad de todas las estadísticas oficiales (VALLES, 1976, 18).

Otra estadística es la del paro registrado del Instituto Nacional de Empleo (INEM). Para algunos analistas es una estadística más fiable que la de la EPA, porque contabiliza las personas que realmente se apuntan en las oficinas del INEM para buscar empleo. Este registro puede incluir a personas dadas de alta como paradas pero por razones ajenas a su situación laboral: hay casos en los que se exige figurar como parado para acceder a unos determinados beneficios públicos. Sin embargo, algunas personas que buscan trabajo no se inscriben en las Oficinas del Empleo, por las escasas expectativas de que les proporcionen un trabajo, o por no tener derecho a las prestaciones por desempleo, muy en especial aquellas personas que buscan su primer empleo, mientras que el figurar en el registro incorpora algunas molestias personales<sup>14</sup>. También figuran como asalariadas personas en situación de jubilación anticipada o en fondos de empleo, que serían parados según la definición de la OIT.

Del total de demandantes de empleo, el INEM excluye, entre otros, “a los trabajadores ocupados o afectados por un expediente de regulación de empleo, pensionistas de jubilación o de invalidez absoluta o gran invalidez, estudiantes de enseñanza oficial reglada menores de 25 años o demandantes de primer empleo, trabajadores que demanden exclusivamente un empleo de características específicas (a domicilio, por período inferior a tres meses, de jornada semanal inferior a 20 horas, etcétera), trabajadores eventuales agrarios beneficiarios del subsidio especial por desempleo que están percibiéndolo o que lo han agotado sin haber transcurrido más de un año desde el nacimiento del derecho<sup>15</sup>”. Con estas exclusiones se restan un gran número de demandantes, aumentándose aún más la

<sup>13</sup> NISSÉ, Andreu (1994) "¿Hay 3.682.330 parados en España?", en *El País*, sábado 19 de febrero, 38.

<sup>14</sup> ALCAIDE INCHAUSTI, Julio (1995) "España logra la tasa de paro más alta de la Unión Europea", en *Fuentes Estadísticas*, 4. Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas (SEYDE), Marzo, p.11. Ver también BAIGES y otros, 1987, 39.

<sup>15</sup> ÁLVAREZ, 1995, 10. Es la Subdirectora General de Estadísticas Demográficas del INE.

diferencia en las cifras de las dos principales fuentes estadísticas del paro en España. El Paro EPA y el Paro Registrado son, por tanto, dos medidas que tienen poco que ver, por lo que no es de extrañar que difieran.

En nuestro trabajo hemos intentado utilizar, junto con los datos de la EPA, las cifras de paro (total y por grupos de edad), tanto en Málaga como en la media del país, del INEM. Al carecer de publicaciones y de archivos donde consultar este aspecto, solicitamos por escrito estos datos para el periodo de estudio. Sin embargo, al recibir la documentación requerida nos encontramos con que no sólo no teníamos la cifra de parados para Málaga, sino que únicamente contábamos con el número de desempleados total en España, a partir de 1940 y, además, sin división por edades<sup>16</sup>. Todo esto pone de manifiesto la incapacidad del Instituto Nacional de Empleo de contabilizar las cifras de parados en nuestro país, así como la necesidad de un organismo encargado de las estadísticas sobre éste y otros aspectos, caso del INE. Por tanto, creo que está fuera de lugar el debate actual sobre la veracidad y validez de las cifras del INEM e INE.

---

<sup>16</sup> Ver Anexo 1 “INEM. Estadísticas de Paro”.

## 1.- CONCEPTO DE DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El uso continuado del concepto de “democratización” de la enseñanza en el discurso político de la etapa 1957-1980 nos obliga a acercarnos a él por dos motivos:

- a. El significado concreto nos va a permitir primero un contexto político teórico, luego una situación política internacional concreta y, por tanto, unas referencias democráticas teórico-prácticas con las que comparar el régimen de Franco.
- b. Establecido qué es lo que se entiende por democracia se confrontará con el concepto del que hacía uso el Ministerio de Educación para evaluar si existía evolución, en este sentido, hacia la democratización.

### 1.1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DEMOCRACIA.

Sobre la democracia se ha tratado una y otra vez a lo largo de los últimos dos mil quinientos años “a lo largo de los cuales la democracia ha sido discutida, debatida, defendida, atacada, ignorada, establecida, practicada, destruida y después reinstaurada”, sin conseguir generar un acuerdo sobre algunas cuestiones fundamentales. Además, el hecho mismo de poseer una historia tan extensa ha favorecido esa confusión, pues «democracia» ha significado muchas cosas diferentes según qué lugar o época estemos hablando (DAHL, 2012, 3). Cada uno de los modelos fue el modelo prevaleciente en un momento determinado, y cada modelo sucesivo, a partir del primero, se formuló como ataque a uno o más modelos anteriores, es decir, cada uno de ellos se ha presentado como corrección o sustitución de su predecesor (MACPHERSON, 1991, 18).

El profesor John Markoff (1998) también afirma que la palabra democracia ha ido adquiriendo distintos significados a lo largo de la historia, aunque nunca ha significado lo que entendemos por democracia en la actualidad, con partidos +se ha ido definiendo a lo largo de la historia gracias a la intervención de distintos agentes sociales en diferentes movimientos. Por eso habla de oleadas democráticas (o antidemocráticas). En cada oleada democrática se altera la organización gubernativa, favoreciendo la consecución de más derechos, la existencia de garantías para la defensa de los ciudadanos, la posibilidad de desarrollar libertades colectivas e individuales, en definitiva, conseguir la expansión de las cuatro características de la democracia: la Igualdad, la Libertad, la Justicia y el respeto a la Dignidad por parte de ese gobierno. Rechaza la concepción unilineal de la democratización, defendiendo la existencia de avances y retrocesos históricos, olas de democratización y de regresión democrática.

Democracia, continuando el examen iniciado, es un término que puede

significar cualquier cosa (DAHL, 1992, 10), es lo que W.B. Gallie definía como «un concepto esencialmente discutible» (ARBLASTER, 1992, 15). Es una idea discutible y modificable, por lo que es probable que nunca llegue a tener un significado único. Hoy ya no es tanto una palabra con sentido específico y limitado, sino la expresión de una idea popular. Un motivo importante de la confusión en su significado es que se fue desarrollando a lo largo de varios milenios y desde diversas fuentes. “Lo que nosotros entendemos por democracia no es lo que hubiera entendido un ateniense de la época de Pericles: nociones griegas, romanas, medievales y renacentistas se han mezclado con otras de siglos posteriores para generar un desorden teórico y, a la vez, ha dado lugar a prácticas que a menudo son, en lo profundo, incongruentes entre sí<sup>17</sup>”.

Cada uno de los modelos fue el modelo prevaleciente en un momento determinado, y cada modelo sucesivo, a partir del primero, se formuló como ataque a uno o más modelos anteriores, es decir, cada uno de ellos se ha presentado como corrección o sustitución de su predecesor (MACPHERSON, 1991, 18).

Desde que los griegos desarrollaron la idea y las instituciones de la democracia, se han efectuado importantes contribuciones a lo que es significativo de la teoría y la práctica democráticas. Sin embargo, el uso de la expresión “teoría democrática” para asignar un campo particular de estudio es bastante reciente, y aún no está claro qué debería incluir esa teoría. “De ahí que cualquier estudio de lo que es la democracia, cualquier intento de descubrir su esencia o su significado, debe por fuerza ser un estudio histórico, al menos en parte. La comprensión contemporánea de la idea necesita situarse en el contexto más amplio de cómo se ha entendido el término en el pasado [...]” (ARBLASTER, 1992, 16).

#### - La democracia griega.

Desde la antigüedad, algunos pueblos pensaron en la posibilidad de un sistema político “cuyos miembros se considerasen iguales entre sí y colectivamente soberanos, y dispusieron de todas las capacidades recursos e instituciones necesarias para gobernarse” (DAHL, 1992, 9). Esta idea y su práctica surgió en la primera mitad del siglo V a.C. entre los griegos. Fueron ellos, y más concretamente los atenienses, los que produjeron la “primera transformación democrática”: de la idea y la práctica de gobierno de los pocos, a la idea y la práctica de gobierno de los muchos.

La democracia debía cumplir unos requisitos mínimos: compartir intereses generales; igualdad económica, religiosa, de raza, instrucción, cultura, idioma...;

---

<sup>17</sup> DAHL, 1992, 10. Ver también ARBLASTER, 1992, 10.

abarcar un número pequeño de ciudadanos (negaban la representación); participación ciudadana en las reuniones de la asamblea y la administración de la ciudad; la ciudad-Estado debía ser autónoma (*ibídem*, 28-29).

Tanto en la teoría como en la práctica, la democracia griega era excluyente o exclusiva. Dentro de la ciudad-Estado, a una gran parte de la población adulta se le negaba la ciudadanía plena, es decir, el derecho a participar en la vida política: las mujeres (continuaron siéndolo en todas las democracias hasta el siglo XX), los “metecos” (extranjeros residentes en Grecia desde largo tiempo atrás) y los esclavos. Otra limitación importante de su teoría y su práctica es que no reconocían la existencia de una pretensión universal de libertad o igualdad, así como del disfrute de derechos (políticos o humanos) (*ibídem*, 32-33).

#### - La democracia liberal.

Desde la perspectiva política de los liberales (conservadores) establecidos en el poder y siguiendo una valoración tradicional, en los siglos XVIII y XIX la democracia se definía como “el gobierno de los pobres, los ignorantes y los incompetentes, a expensas de las clases ociosas, civilizadas y ricas. La democracia vista desde los estratos superiores de sociedades divididas en clase significaba la dominación de la clase equivocada. Era una amenaza de clase, tan incompatible con la sociedad liberal como con una sociedad jerárquica. La tradición general, hasta los siglos XVIII y XIX era, por tanto, ademocrática o antidemocrática<sup>18</sup>”. Sin embargo, durante todo este periodo se pueden encontrar algunos defensores de la democracia. Al analizar estas teorías democráticas se observa que tienen algo en común que las diferencia de la democracia liberal de los siglos XIX y XX: para la mayoría de ellas la democracia era una sociedad sin clases o de una sola clase y no meramente un mecanismo político que adaptar a una sociedad de ese tipo. Eran reacciones contra las sociedades divididas en clase de sus épocas respectivas. Se les podría calificar de utópicos. Esto hace que contrasten mucho con la tradición democrática liberal a partir del siglo XIX, que reconoció la sociedad dividida en clases y adaptó a ella una estructura democrática.

Surgen, pues, dos conceptos de democracia, según la clase social que la exprese. Democracia puede ser el conjunto de actitudes, instituciones y mecanismos para el gobierno participativo popular, pero también es la consideración igualitaria de acceso y disfrute de los bienes, derechos y cultura de una sociedad dada. De manera que esta doble acepción puede tener un significado político-económico, o en el caso que nos ocupa, de acceso y disfrute de bienestar social.

---

<sup>18</sup> MACPHERSON, 1991, 20. Ver también ARBLASTER, 1992, 16.

Durante el siglo XIX se implanta definitivamente el liberalismo en coexistencia con unos sistemas electorales basados en el sufragio restringido, no en el universal y que, por tanto, no eran de carácter democrático, propiamente dicho (COTARELO, 1990, 13). En este siglo la democracia, es decir, el sufragio universal, era algo de carácter revolucionario. A su vez, “el liberalismo veía con desconfianza a la democracia. Cuando Alexis de Tocqueville pone de manifiesto el carácter democrático e igualitario de los Estados Unidos, está apuntando a una característica (por la que no sentía especial simpatía, dado su espíritu elitista, si bien se guardaría de exponer su aversión con claridad) que ya los padres fundadores [Hamilton, Madison y Jay] se habían esforzado por eliminar” (*ibidem*, 20).

Hacia 1820 John Stuart Mill (influenciado, entre otros, por Thomas Carlyle, Saint Simon y Tocqueville) y Macaulay expresaron sus dudas sobre la democracia, considerándola como una amenaza a la libertad y/o la civilización (ARBLASTER, 1992, 76-77). Ante estos temores Mill favoreció propuestas orientadas a otorgar más votos a los educados que al pueblo. Todos, incluso las mujeres, tendrían un voto, pero los educados tendrían más en proporción con el nivel de su educación. Su preocupación era “reconciliar el principio general de la democracia con la idea de un gobierno y liderazgo social, que estarían seguros en manos de una élite con los mejores y más ilustrados miembros de la sociedad” (*ibidem*, 78).

En las décadas de 1830 y 1840, tanto los cartistas como los que temían y se oponían al sufragio universal, acordaron en que éste llevaría al dominio político de la clase trabajadora, pues al ser mayoría votarían a los candidatos representativos de su clase. Sin embargo, esta situación no se llegó a cumplir, reconciliándose las clases media y alta con la ampliación gradual del sufragio. No obstante, “en el siglo XIX la democracia se consideraba, tanto por parte de sus detractores como de sus defensores, como una cuestión de clase” (*ibidem*, 80).

En la evolución de los sistemas políticos occidentales, el enfrentamiento dio lugar a una simbiosis. Después de oponerse a la democracia, el liberalismo se hizo democrático, adoptando los elementos esenciales de la democracia que no eran contradictorios con sus postulados: la igualdad ante la ley (COTARELO, 1990, 21). Esta propuesta fue el eje de la crítica izquierdista del concepto liberal de igualdad “en la medida en que éste, formulado en un terreno puramente legal, no puede pasar de ser una solución retórica, falsa, hipócrita al problema real de la desigualdad [...]” (*ibidem*, 22). Sin embargo, poco tiempo después, la perspectiva liberal clásica se amplió desde la igualdad ante la ley a la igualdad de oportunidades. Objetivo programático del liberalismo radical anglosajón en su lucha contra el socialismo. Al finalizar el siglo XIX, con la instauración del Estado moderno, el desarrollo del capitalismo corre paralelamente al de la democracia.



Tras la Segunda Guerra Mundial aparecen nuevas teorías explicativas de la democracia, algunas de ellas tienen su base en construcciones realizadas con anterioridad pero, la mayoría, son consecuencia del momento en que se produjeron.

Una de estas nuevas concepciones es la teoría de las élites. Afirma que la democracia, en el sentido tradicional del gobierno por el pueblo, es imposible, porque todo gobierno es gobierno de una élite o, en el mejor de los casos, de una entre varias élites en competencia (ARBLASTER, 1992, 83). Contraponen a la existencia de la minoría gobernante (a la que toman por un programa político) la propuesta de una “igualdad de poder” (COTARELO, 1990, 45). Por tanto, la aspiración democrática en su forma clásica queda condenada.

La idea de la ingobernabilidad de las democracias se desarrolló a finales de la década de 1960 como consecuencia de las profundas alteraciones sociales producidas por el importante crecimiento económico de los últimos años del Estado del bienestar. En sí misma, “la idea de la ingobernabilidad viene a ser una confesión de la imposibilidad de controlar las sociedades complejas, pero no mucho más en el campo teórico” (*ibídem*, 52). Sostiene que quien pretenda regular, controlar la gran multiplicidad de transacciones de una sociedad democrática de libre mercado, sólo conseguirá colapsarla.

Cotarelo<sup>19</sup> distingue además, en este contexto, otras dos teorías: el consociacionismo, que intentaba buscar una explicación a la continuidad de las democracias en sociedades segmentadas, y el neocontractualismo, que trata de realizar un orden de valores en el que pueda darse una coincidencia mayoritaria.

Los estudios en ciencias políticas que hoy en día se dedican a estudiar la democracia lo hacen desde dos dimensiones diferentes:

- Una estudia y compara las distintas variedades de la democracia dentro y entre diferentes áreas geográficas, las variables que favorecen su desarrollo y asentamiento, etc.
- Y la normativista, que se preocupa de cuestiones tales como la fundamentación filosófica de la democracia y los valores que le son propios, el multiculturalismo..., todos los aspectos que inciden directamente sobre el concepto de ciudadanía (DAHL, 2012, X)

Han surgido nuevas valoraciones sobre la democracia que se denominan “iliberales o defectivas”, es decir, el análisis de sistemas políticos que poseen algunas de las características formales de la democracia, como, por ejemplo, la presencia del multipartidismo y elecciones regulares, pero que carecen de otras, como pueden ser las garantías de los principios y prácticas esenciales de la democracia liberal. Dahl incluso se ha referido a la “democracia económica”

---

<sup>19</sup> Para más información ver el estudio realizado por este autor: "En torno a la teoría de la Democracia". *Cuadernos y Debates*. Centro de Estudios Constitucionales, 23. Madrid 1990, 55-58.

intentando buscar mecanismo de participación de los trabajadores en las empresas y sus beneficios (ibídem, X-XIII).

La democratización no evolucionó siguiendo un camino ascendente hasta nuestros días. Hubo subidas y caídas, movimientos de resistencia, rebeliones, guerras civiles, revoluciones” (ibídem, 29).

Por todas estas consideraciones, puede decirse que la teoría política de la democracia está construyéndose todavía.

## 1.2.- DEMOCRACIA.

En la actualidad podemos partir de las interpretaciones de Arblaster (1992, 18), definiendo “democracia” como libertad o igualdad. Es un término con un significado general y lo suficientemente vago como para permitir variaciones, aunque no tanto como para admitir cualquier significado. Puede referirse tanto a un ideal como una realidad (DAHL, 2012, 31) No obstante, la definición más básica y utilizada para definir la democracia es su significado literal: “gobierno del pueblo”, o al menos, los representantes elegidos por el pueblo sobre unos principios de libertad e igualdad, puesto que generalmente se acepta que en los grandes estados modernos la gente no puede gobernarse por sí misma (THERBORN, 1979, 6). Pero como “«la gente» es propensa a dividirse, el gobierno tiende a ser representativo no de todo el pueblo, sino, en el mejor de los casos, de la mayoría” (ARBLASTER, 1992, 11).

Sin embargo, Lijphart (1987, 19) hace una precisión, la democracia no sólo puede ser definida como el gobierno del pueblo, sino también para el pueblo, es decir, de acuerdo con la voluntad del pueblo. Reconoce que tan compleja representatividad no ha existido nunca ni jamás será alcanzada, aunque puede servir como un ideal para los regímenes democráticos.

En esta misma línea encontramos a Robert Dahl (1992, 134), que habla de un ideal democrático para diferenciarlo del funcionamiento de las actuales democracias, a las que él llama “poliarquías”. Distingue cinco criterios (normas ideales) de un proceso democrático. Si un proceso los cumple a la perfección será un proceso democrático perfecto, no obstante, da por sentado que en la práctica tal vez no exista nunca un proceso ni un gobierno democrático perfecto, son ideas con las que puede compararse la realidad. Las normas se pueden resumir en (DAHL, 2012, 44):

- 1.- Iguales oportunidades para participar en forma efectiva en el proceso decisorio.
- 2.- Igualdad de votos en la etapa decisoria.
- 3.- Comprensión esclarecida de los asuntos a ser debatidos por todos los ciudadanos. Todos los miembros deben tener oportunidades iguales y efectivas



para instruirse sobre las políticas alternativas relevantes y sus consecuencias posibles.

4.- Control del programa de acción: el pueblo debe ser el único que elija las cuestiones que deben decidirse mediante el proceso democrático.

5.- Derecho de cualquier adulto (o al menos la mayoría de los adultos que son residentes permanentes) a ser incluido como ciudadano en la asociación.

“La democracia no es únicamente un procedimiento de gobierno. Dado que los derechos son elementos necesarios de las instituciones políticas democráticas, la democracia es también intrínsecamente un sistema de derechos. Los derechos se encuentran entre los pilares esenciales de un proceso de gobierno democrático” (*ibídem*, 58). Para que los ciudadanos participen en política en pie de igualdad es necesario que cuenten con todos los derechos, obligaciones y oportunidades implícitos en el proceso democrático (DAHL, 1992, 215). Pero éstos no podrían existir si no hubiese igualdad en materia de propiedades, riqueza, ingresos, educación, status social, información, etc.

La democracia poliárquica sólo ha sobrevivido en países con predominio de una economía capitalista. Esta relación existe porque ciertos rasgos básicos del capitalismo de mercado propician las instituciones democráticas. A largo plazo, el capitalismo ha conducido al crecimiento económico, y el crecimiento económico es favorable a la democracia, puesto que se reducen los conflictos sociales y políticos. El crecimiento también proporciona a los individuos y gobiernos un excedente de recursos que pueden ser destinados a apoyar la educación, estimulando una ciudadanía educada y culta (DAHL, 2012, 191-198, para este texto y los siguientes).

El crecimiento económico no es exclusivo de los países democráticos, como tampoco lo es el estancamiento económico en los no democráticos. No parece haber una correlación entre crecimiento económico y tipo de régimen o gobierno de un país.

Aunque la democracia ha existido únicamente en países con economía de mercado capitalista, el capitalismo de mercado ha estado presente en países no democráticos, propiciando el establecimiento de la democratización en algunos de ellos.

La definición de Eley (2003, 5) se centra en el ámbito del Derecho. Deben existir una serie de requisitos mínimos para que se pueda hablar de democracia: sufragio libre, universal, secreto, adulto e igual; libertades civiles de palabra, conciencia, reunión, asociación y prensa; y la garantía de no ser detenido sin juicio. Siguiendo esta pauta, la democracia no se alcanzaría en ninguna parte del mundo durante el S. XIX y sólo cuatro Estados lo conseguirían antes de 1914: Nueva Zelanda (1893), Australia (1903), Finlandia (1906) y Noruega (1913).

El principio político de democratización puede ser interpretado desde diferentes aspectos según Sánchez Cerezo (1983, 375-376):

- 1.- Como un proceso para la consecución de unos objetivos de organización social y que, por tanto, estarán sujetos a cambio. Es necesaria la igualdad de todos los miembros para llevar a cabo una participación (directa o representativa) en los asuntos públicos.
- 2.- También puede ser considerado como un estado o situación de hecho en la organización social en un momento determinado. La democracia puede asumir y resolver por el pueblo los conflictos comunitarios (sociales, políticos, culturales, económicos), interviniendo directamente a través de los cauces políticos. Puede actuar a dos niveles:
  - Cuando afecta al Estado o a sus instituciones y poderes (legislativo, ejecutivo, judicial). Se habla en este caso de democratización general del Estado. Posibilita la participación de cada uno de los ciudadanos mediante su voto y/o como elegible en la dirección, gestión y funcionamiento del aparato estatal y sus instituciones.
  - Cuando afecta a grupos formalizados e instituciones (públicas o privadas) que desarrollan su actividad en el seno de la sociedad civil y/o del Estado. Se suele utilizar la expresión democratización interna para la aplicación a este nivel del principio político. Puede afectar a empresas, partidos políticos, al sistema educativo.
- 3.- La democratización, como proceso o resultado, constituye un modelo de vida comunitario con un conjunto de estilos formalizados de relación entre las personas, grupos e instituciones. En un sentido estricto cabe una acción intencional educativa para transmitir a las distintas generaciones jóvenes los ideales y esquemas democráticos, es decir, la democratización es un proceso que puede ser enseñado. De hecho, durante la Transición, una de las grandes reivindicaciones de los intelectuales era la introducción de la enseñanza de estos valores en los programas educativos, sólo de esta forma sería posible conseguir una democracia estable en nuestro país<sup>20</sup> . .

### 1.3.- QUÉ SE ENTIENDE POR DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

A comienzos de la década de 1950 los sistemas educativos mundiales iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia: las matrículas de alumnos se multiplicaron y aumentaron, rápidamente, los presupuestos para la educación (COOMBS, 1978, 9). Hay un cambio de actitud de la población, antes indiferente, hacia la enseñanza, que ve en ella un medio para alcanzar poder

---

<sup>20</sup> La escuela debe transmitir actitudes democráticas, de esta manera los niños aprenderán a convivir, a tolerar y a respetar la opinión de los demás. “Sólo así la cultura se convertirá en un motor de transformación social y de progreso” (PUELLES, 1980, 455)

político, social y económico. Había que acabar con el monopolio del saber que conducía al dominio del pueblo por parte de una minoría. Es entonces cuando se defiende el derecho de acceso a la educación de todos, así como la democratización del derecho de acceso progresivo a los niveles superiores de instrucción (*ibídem*, 144).

Pero esta idea no era nueva. Durante la Ilustración la educación se convirtió en un instrumento crucial, nada “debía oponerse al progreso del conocimiento y ante nada debía oponerse éste [...]. Pero el saber de una minoría no bastaba. Era necesario que alcanzase a la mayoría o, al menos, que pudiera ser reconocido por ella” (F. ENGUITA, 1992, 14). La educación era la única forma posible de conseguir la extensión de las luces a todos, de conseguir el progreso de la humanidad. Para ellos era más fácil transferir sus deseos de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad o el trabajo. Sin embargo, esta educación para todos no era cierta. “El lenguaje universalista de sus obras, sus constantes referencias al hombre, la humanidad, las facultades racionales, la autonomía de juicio, los derechos innatos, etc. conducen a pensar que su propuesta era universal y sin distinciones” (*ibídem*, 18), pero no fue así, quedaron excluidos, salvo raras excepciones, las mujeres, los pueblos no europeos y las clases más desfavorecidas.

Estos planteamientos los encontramos también durante la Revolución Americana (Jefferson sometió a la legislatura del Estado “Un plan para la difusión del saber”), en la Revolución Francesa, en Rusia (con Lenin), en la India (Gandhi). Ellos pensaban que una difusión amplia del saber era parte esencial de cualquier plan para elevar el nivel de una sociedad (COOMBS, 1978, 144-145). La ignorancia ha sido considerada por los revolucionarios y, de manera general, por todos los reformadores “como el *handicap* primordial del pueblo oprimido. Liberar al hombre consiste en sacarlo de su ignorancia, es decir, por una parte, entregarle los instrumentos de la cultura personal -la lectura y la escritura, como primera medida- y, por otra, desarrollar en él las actitudes de la autonomía intelectual: espíritu crítico, afición por la comprobación científica [...]”, etc. (LEGRAND, 1981, 222).

A principios del siglo XX la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, se había extendido por la mayoría de las naciones europeas, aunque aún quedaban algunos países en los que la enseñanza elemental no alcanzaba a todos los sectores sociales, como es el caso de España. La primera ley general de educación en nuestro país es la conocida como Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857). Divide la enseñanza primaria en elemental (de los 6 a los 9 años), y superior (de los 9 a los 12 años), siendo únicamente obligatoria de los 6 a los 9 años y gratuita sólo en los centros públicos y para aquellos niños que sus padres no pudiesen pagarla. En 1900, por influencia de la Institución Libre de Enseñanza y del Regeneracionismo, se crea el Ministerio de Instrucción Pública y

Bellas Artes. Entre sus primeras medidas estaría el establecimiento de la edad de escolaridad obligatoria ente los 6 y los 12 años, es decir toda la enseñanza primaria (Real Decreto de 26 de octubre de 1901). En nuestro país se ha seguido una trayectoria desigual en cuanto a democratizar su enseñanza. Ya en 1918, Lorenzo Luzuriaga<sup>21</sup> expone una serie de ideas o principios para la consecución de la democratización de la enseñanza. El lugar elegido es una ponencia elaborada para el Congreso del P.S.O.E. (*ibidem*, 268). Entre ellas: la defensa de una educación preescolar; una educación primaria gratuita, obligatoria de los 6 a los 14 años, laica y mixta; la supresión de la división entre enseñanza primaria y la segunda enseñanza, etc. “Una prueba del desfase entre la norma legal y la realidad lo pone de manifiesto unos datos estadísticos que nos dicen que en 1 de octubre de 1932 estaban matriculados en escuelas el 53’1% de los varones en edad escolar y el 50’1% de las mujeres” (MARTÍNEZ, 2002, 261).

En el periodo de entreguerras, entre la Primera y la Segunda Guerras Mundiales, aparece en Europa un movimiento en pro de la democratización de la enseñanza<sup>22</sup>, entendida como la extensión de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza a la enseñanza secundaria y acabar con el sistema dual de enseñanza: una enseñanza primaria, impartida en centros públicos, para los niños de las clases más desfavorecidas, y una enseñanza elitista, de primaria y secundaria, en centros privados, para los hijos de las clases acomodadas. (*ibidem*, 262). Esta desigualdad

<sup>21</sup> Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), maestro, pedagogo, traductor e impulsor de la Institución Libre de Enseñanza en España. Con el estallido de la Guerra civil tuvo que exiliarse a Inglaterra y Argentina. Sus ideales educativos quedaron plasmados en España a través de los distintos documentos como “Bases para un programa de instrucción pública” (1918). Defensor de la idea de la Escuela Única. (BEJARANO FRANCO, Mayte y RODRÍGUEZ TORRES, Javier (2013) “Redimensión de las ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga desde una visión educativa aplicada”, en *Historia y Comunicación Social*, vol 18, nº Esp. Diciembre, pp. 489-501).

<sup>22</sup> En este movimiento que surge en el periodo de entreguerras en Europa podemos situar las siguientes iniciativas (MARTÍNEZ, 2002, 262-263):

En Alemania, “la Asamblea de la Asociación de Maestros Alemanes de 1918”, en pro de la unificación y democratización de la enseñanza. Defienden la creación de la *Einheitsschule* o escuela única, es decir, una enseñanza unificada desde la guardería hasta la universidad. Los niños tienen derecho a recibir educación en función de sus capacidades y no de su posición económica. Estas propuestas se reconocieron en la Constitución Federal de 1919.

En Francia, un grupo de docentes de diferentes niveles educativos y excombatientes de guerra, *Les Compagnons de l'Université Nouvelle*, sensibilizados por la igualdad apreciada en los campos de batalla, propusieron llevar al sistema educativo esa igualdad. Su finalidad era conseguir la escuela única, suprimiendo las barreras existentes entre las escuelas primarias y enseñanza elemental de los liceos, posibilitando a todos el acceso a la enseñanza secundaria. Defendían una escuela pública, obligatoria y gratuita hasta los 14 años. Los partidos de izquierda serán los que inicien ese cambio, declarándose al final la obligatoriedad hasta los 14 años y la gratuidad de la enseñanza hasta los 18 años.

En línea con las propuestas anteriores, se desarrolla en Inglaterra el movimiento a favor de la democratización de la enseñanza, vinculado al Partido Laborista. E. H. Tawney, pedagogo y dirigente del partido, expone sus propuestas en la obra *La enseñanza secundaria para todos*. En ella se critica el sistema dual y defiende el acceso de todos a la enseñanza secundaria.

ante la cultura comienza a ser percibida como una injusticia.

La II Guerra Mundial supuso una paralización de todos estos proyectos. Durante el periodo de reconstrucción europea, uno de los objetivos va a ser volver a poner en funcionamiento un nuevo sistema educativo<sup>23</sup>, en el que se contemplen como principios fundamentales el derecho e igualdad ante la educación. La mayoría de los países incluirán el principio de educación secundaria para todos, ofreciendo becas a los alumnos más pobres o a las familias de actividad liberal de ingresos no fiscalizados, para que puedan los mejores continuar estudios profesionales y técnicos.

Dentro de las reformas estructurales de los sistemas educativos, dirigidas a la democratización de la enseñanza, destacan: la extensión del periodo de obligatoriedad escolar, incluyendo un tramo de la enseñanza secundaria y la extensión y generalización de la educación preescolar. En este contexto se proclama, en 1948, la Declaración de los Derechos Humanos, recogiendo el derecho a una educación gratuita, al menos en la etapa elemental (Art. 26). La democratización de la enseñanza dio lugar a una educación de masas, favoreciendo el acceso de las mujeres a niveles de enseñanza de los que tradicionalmente habían estado excluidas (*ibidem*, 268).

Así, durante 1950 y 1960 los objetivos de la educación formal se ampliaron

---

<sup>23</sup> En Francia, una comisión compuesta por especialistas en el campo de la educación, la cultura y política educativa, elaboran el Plan Langevin-Vallon entre 1944 y 1947. En él se recogen los principios en los que debería basarse la reconstrucción del sistema educativo del país: igualdad de oportunidades (en este caso no sólo en el acceso, sino en la calidad de la educación recibida, pues aquellos alumnos más desfavorecidos, social o culturalmente, necesitarán una mayor atención, aconsejándose bajar la ratio profesor/alumno a 1/25), principio de orientación, principio de educación permanente, etc. Se defiende la obligatoriedad de la enseñanza desde los 6 a los 18 años, y la gratuidad en todos sus grados. Este plan no llegó a ser aprobado por la Asamblea Francesa, pues necesitaba una gran inversión económica y contó, además con la oposición del profesorado de los liceos, que no estaban por la labor de igualarse profesionalmente con los maestros de primaria. Sin embargo, su espíritu estuvo presente durante todo el desarrollo legislativo de la educación francesa. A partir de 1959, la enseñanza será obligatoria en este país de los 6 a los 15 años.

En Inglaterra y Gales (Escocia y Ulster tenían un sistema educativo diferente dentro del Reino Unido) tiene lugar un hecho semejante en plena guerra. En este contexto y con una economía devastada surge una Ley General de Educación (la Education Act de 1944), con el fin de elevar el nivel cultural y científico de esas zonas. Los principios esenciales de la ley son la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza desde los 5 a los 15 años, que comprende dos ciclos: primaria y secundaria. Se consiguió la unificación de la enseñanza primaria, no así de la secundaria, que ofrecía tres modalidades (*ibidem*, 264-267).

En Islandia, en 1946, la Ley del Sistema Escolar y la Educación Obligatoria y la Ley de Educación de los Niños impusieron la escolarización obligatoria para los niños desde los 7 a los 14 años de edad. Sin embargo, en la década de 1960 todavía no se había puesto en práctica (JÓHANNESSON, Ingólfur Ásgeir (2003) "Ideas en una red histórica. Una genealogía de las ideas y las reformas educativas en Islandia", en POPKEWITZ, Thomas, FRANKLING, Barry M. y PEREYRA, Miguel A. (comp) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Ediciones Pomares, México, p. 251.



de manera espectacular por motivos tanto políticos como económicos. Los Estados compartieron la convicción de que la mejor manera de superar las grandes desigualdades e injusticias socioeconómicas era a través de una extensión masiva de la educación, lo que contribuiría igualmente al desarrollo económico de la nación al aumentar la productividad y el progreso tecnológico (COOMBS, 1986, 100). A partir de la década de los sesenta, el debate sobre la democratización de la enseñanza se dirigirá también a la unificación de la enseñanza secundaria, perdiendo así su carácter selectivo. Ahora el debate no se limita a defender una enseñanza secundaria para todos, sino en la consecución de una escuela integrada, única, polivalente o comprensiva (MARTÍNEZ, 2002, 268).

Desde finales de los años sesenta, el principio de democratización se empieza a entender como participación en la gestión, es decir, participación de todos los colectivos implicados en la enseñanza en las decisiones que se tomen en este ámbito.

En este contexto Coombs propugna una democratización de la enseñanza basada en el acceso y continuación de los estudios, cuyos fines generales serían: enseñanza universal primaria, alfabetización universal, igualdad de oportunidades educativas para las mujeres, aumento de las matrículas en enseñanza secundaria y universitaria, más amplia educación de adultos (*ibídem*, 1978, 145).

En esta misma línea encontramos los planteamientos de Quintana Cabanas y Escolano Benito (1984, 37-38), que distinguen dos tipos de democratización:

- Formal: basada en la igualdad de posibilidades en esta materia. La igualdad de acceso es uno de los principales aspectos de su democratización, sin embargo, ha de ser una noción más amplia y multidimensional.
- Real: la enseñanza debe ser gratuita a todos los niveles y bajo todas las formas, haciendo posible la terminación de los estudios a los menos favorecidos.

Concluyen afirmando que una auténtica democratización de la enseñanza debe conjugar ambos tipos.

En el sentido que acabamos de exponer, William Taylor (1977, 75) identifica tres planteamientos diferentes, para valorar la medida democrática de un sistema que se precie de tal, necesariamente relacionados entre sí:

- El primero se refiere a los problemas de *acceso* a la educación. Se plantea el problema de hasta qué punto todos, o una parte de la población, tiene el *derecho*, los *medios* y las *oportunidades* de recibir instrucción en cada uno de los niveles educativos (desde la enseñanza primaria a la universitaria).
- El segundo se relaciona con la contribución de la enseñanza al mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas. Es decir, la influencia de lo que se aprende y lo que se experimenta en el colegio sobre

actitudes y comportamientos de los futuros ciudadanos.

- El tercero se refiere a la participación en la gestión.

Se observa que integra los planteamientos de Quintana y Escolano, ya citados, en el primer punto y, además, destaca la reproducción del sistema y la participación efectiva como parte de una verdadera democracia.

Luis Legrand (1981, 205-209) distingue varias concepciones en la función democratizadora atribuida comúnmente a la escuela. En todas se defiende la “igualdad de acceso”, aunque con distintos objetivos:

a) La prolongación de la escolaridad obligatoria y la creación de estructuras de admisión adaptadas han sido concebidas como medio para permitir a todos el acceso a un tipo de formación reservado a las clases sociales privilegiada. Sin embargo, los contenidos y métodos siguen conduciendo a las profesiones “nobles” después de largos estudios “de calidad”. Los padres aspiran a las profesiones tradicionales y de prestigio, por lo que se manifiesta un valor en la jerarquía social. Esta democratización es una selección que permite a los “mejores”, sea cual sea su origen social, a acceder a puestos más altos (meritocracia). Debe existir un cambio en los contenidos y métodos, así como una transformación de las estructuras sociales.

Este aspecto es también analizado por Coombs (1978, 15-16), que señala los nuevos problemas a los que se tiene que enfrentar una sociedad cuando decide transformar su sistema educativo “elitista” en otro que sirva para la mayoría y cuando decide utilizar este nuevo sistema como un nuevo instrumento para el desarrollo nacional. Las preferencias profesionales se hallan, a menudo, influidas por una jerarquía de profesiones que proporcionan prestigio, modelada en el pasado que no concuerda con las nuevas necesidades impuestas por el desarrollo económico. Se produce así un desequilibrio entre las necesidades de mano de obra de la nación y sus demandas reales.

b) Prolongación de la escolaridad obligatoria para una formación general en masa, con orientación tecnológica, con el fin de proporcionar los mandos intermedios y ejecutivos que necesita la sociedad moderna. Se revisarán todos los contenidos y métodos de enseñanza.

Las dos concepciones anteriores consideran al sistema educativo como un instrumento de adaptación a la sociedad económica imperante.

c) Otros ven bajo la denominación de “democratización” una esperanza de transformación social. Para ellos democratizar es, ante todo, igualdad de derechos. Por lo que la escuela debe ser, siguiendo estos planteamientos, el centro de reunión igualitario, donde puedan estudiar los niños de todas las clases sociales. La prolongación de la escolaridad obligatoria debe proseguir con esa obra de integración social. Señala una serie de condiciones a toda reforma educativa, entre ellas la necesidad de una reducción en la tasa de encuadramiento, es decir, de relación entre el número de alumnos y de educadores; de autogestión

pedagógica (educadores, alumnos y padres); y una formación permanente de los profesores (LEGRAND, 1981, 267-275).

Termina manifestando la necesidad de que la escuela viva en armonía con la sociedad que le rodea, “una escuela democrática que trate de desarrollar la autonomía, la socialización y el respeto de la persona, que permita a cada uno realizarse según sus posibilidades propias, resulta imposible en el seno de una sociedad que no es igualitaria, basada en la competencia y el lucro” (*ibídem*, 285).

Esta contradicción entre la escuela y el Estado es señalada por Bowles y Gintis<sup>24</sup>. La escuela se encuentra dentro de la esfera del Estado (democrática) pero que, a la vez, prepara para la inserción en la producción (totalitaria; derecho a la propiedad). En el interior de la escuela se manifiesta igualmente la contradicción: por una parte, la escuela se basa o tiende a basarse en la igualdad formal (igualdad de acceso, de oportunidades, curriculum inicial común, criterio único de evaluación, educación compensatoria, etc.); se expresa en un discurso y de acuerdo con los principios liberales-democráticos. Por otro, presenta una estructura y funcionamiento interno autoritarios (autoridad de la institución, del maestro, curriculum y pedagogía impuestos, imposición, en parte, del mensaje transmitido, etc.); se organiza de forma idéntica a las instituciones sociales dominantes, las empresas.

El Estado, cuyo fin es mediar en la contradicción entre las clases, propone una vía de ascenso: el éxito escolar (meritocracia), contraponiéndolo a la lucha colectiva de la clase obrera. Este camino, más practicable, genera una demanda creciente de escolarización, obligando al Estado a expandir las oportunidades escolares (lo que no significa igualarlas)<sup>25</sup>. Se forma una fuerza de trabajo que debe ser especializada, jerárquica y estratificada, es decir, se observa una contradicción entre democratización de la enseñanza y adecuación al empleo.

Distingue, por tanto, dos tipos de democratización: formal (o igualdad en el acceso) y la igualdad en la gestión educativa (estructura o funcionamiento interno). Bernstein hace esta misma distinción, señalando, en primer lugar, una serie de condiciones para una democracia efectiva (BERNSTEIN, 1990, 123-124): las personas deben sentir que tienen una “apuesta” en la sociedad (dar y recibir), así como confiar en que las organizaciones políticas realicen la promesa de la apuesta, o que den razones si ésta no se cumple. Para que estas condiciones puedan realizarse en la escuela es necesario que se institucionalicen tres derechos:

---

<sup>24</sup> BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983) "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo", *Educación y Sociedad*, 2. Citado por FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992, 46-47.

<sup>25</sup> PASSERON (1983) "La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbólicos", *Educación y Sociedad*, 1. Citado por FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992, 47.



- 1.- Derecho del crecimiento individual (personal, intelectual, social, material, derecho a adquirir medios de comprensión críticos y abrirse a nuevas posibilidades).
- 2.- Derecho a la inclusión.
- 3.- Derecho a la participación: en el discurso y en la práctica (derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, mantiene y transforma el orden).

Con este modelo de derechos se puede medir la educación y “comprobar si todos los estudiantes reciben y gozan de estos derechos o bien si existe una distribución desigual de estos derechos” (*ibídem*, 125).

Según la definición dada por Sánchez Cerezo (1983, 376-377) el término democratización de la educación y/o enseñanza puede ser utilizado con tres sentidos diferentes:

- 1.- Acceso de todos a todas las profesiones, a las que aspiren y tengan aptitud, con independencia de su capacidad o nivel socio-económico. Este principio exige:
  - Igualdad de oportunidades para iniciar y continuar los estudios según sus capacidades y hasta el nivel que se hayan fijado.
  - Igualdad de condiciones, sobre todo económicas (gratuidad de la enseñanza, becas, cheque escolar, etc.).
  - Igualdad de atención o trato.
- 2.- Democratización interna. Puede hablarse de:
  - Democratización del sistema educativo. Ha de basarse en la participación en las tareas de gestión y decisión de todos los elementos intervinientes, de forma directa o representativa y de acuerdo con determinados criterios.
  - Democratización de las instituciones escolares.
  - Democratización de los sistemas de enseñanza-aprendizaje. Conseguir los objetivos grupales sin que una autoridad externa a él imponga los criterios organizativos y/o didácticos.
- 3.- Democratización del sistema educativo de uno “elitista” o de planteamiento aristocrático a otro más reivindicativo: supresión del número clausus, no selectividad, bachillerato general versus formación profesional...

Podemos, para concluir, tomar como punto de partida la definición de “democratización de la enseñanza” realizada por Sánchez Cerezo. Sin embargo, el tercer sentido, basado en la democratización del sistema educativo de uno “elitista” a otro más reivindicativo, lo englobaríamos dentro del primer principio, que quedaría definido como “el acceso de todos, sin ninguna limitación, a todas las profesiones a las que aspiren y tengan aptitud, con independencia de su capacidad o nivel socio-económico”. Por tanto, el término democratización de la

enseñanza se usaría como igualdad en el acceso y/o como democratización interna (igualdad en la gestión educativa).

En este trabajo encontraremos únicamente la igualdad en el acceso, pues en nuestro periodo de estudio sólo se regula este principio con la Ley General de Educación de 1970. No obstante, ya a mediados de los años 70 tanto los padres como los profesores defienden, como una de sus reivindicaciones principales, la gestión democrática de los centros<sup>26</sup>, sin embargo, habrá que esperar a la promulgación de la LODE, en 1985 (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), para que se regule la participación de los padres, alumnos y profesores en la gestión educativa.

---

<sup>26</sup> Entre los objetivos y tareas inmediatas propuestas por un grupo de maestros de Sevilla, el primero de todos es "Lograr la participación efectiva de padres, alumnos y profesores en el control y gestión de los Centros de Enseñanza, el de la legislación en materia educativa en los órganos de decisión del Sistema Educativo" (*Boletín Hoac*, nº 720, septiembre 1977. Publicado por la Comisión General de la Hoac, Madrid, p.24).

## 2.- CUARENTA AÑOS DE POLÍTICA ESPAÑOLA, 1940-1980.

Nuestra investigación abarca un periodo histórico bastante extenso y complejo: el fin de la autarquía, el gobierno de los tecnócratas, el declive y caída del Régimen, el comienzo de la Transición y la consolidación de la democracia tras la victoria del Partido Socialista en 1982. Por tanto, consideramos indispensable y necesario encuadrar todos los cambios educativos que se producen en estos años en su contexto histórico. De esta manera se entenderán mejor, en cada contexto, las distintas políticas educativas llevadas a cabo y su repercusión en la escolarización del alumnado. En este capítulo también esbozaremos los principales cambios sociales, culturales, económicos o políticos que tuvieron lugar. A aquellos que hemos considerado más importantes, o que desde nuestra perspectiva más han influido en la enseñanza, se les ha dedicado apartados diferentes.

Al régimen político nacido durante la Guerra Civil y que perdura hasta 1975 se le ha llamado Franquismo. Es un régimen centralizador, represivo, tradicionalista, conservador y católico, que se identifica con la persona que ejerció el poder, sin que éste nunca se plantease seriamente, excepto en los últimos años, la cuestión de su continuidad (TÉMIME..., 1982, 289). “Socialmente su rasgo fundamental consistió en que hizo posible la dominación absoluta de la burguesía y sus aliados (clases dominantes) y, más en concreto, el control de la estructura económica por la oligarquía financiera” (TAMAMES, 1989, 488-489). Hasta 1945 fue un régimen totalitario y filofascista, desde 1945 católico y pro-occidental y desde 1957-59 tecnocrático y desarrollista. Supuso una ruptura en la Historia de España, creando un nuevo orden económico y social. Su objetivo fue “la desmovilización política del país (más que su indoctrinación sistemática), apeló a valores tradicionales y arraigados en la sociedad española (catolicismo, familia, orden, trabajo) y consiguió por lo menos una gradual acomodación de esa sociedad al régimen” (FUSI, 1998, 297).

El problema del Franquismo fue que, por su origen (guerra civil) y por su naturaleza (régimen represivo, dictadura autoritaria y de poder personal), careció de la conciencia liberal y democrática de su tiempo. De ahí las continuas referencias a su legitimidad de origen (propaganda oficial sobre el 18 de julio y guerra civil como cruzada) y a su legitimidad de ejercicio. Institucionalizar el régimen, consolidar su continuidad como sistema, obtener el reconocimiento internacional tenían para el franquismo una gran importancia (*Ibidem*, 297-298).

Los verdaderos vencedores de la guerra no fueron los seguidores de la Falange, sino los elementos conservadores representados por los monárquicos que apoyaban a Franco y los grupos representativos de la Iglesia católica. Ambos sectores estaban decididos a resistir el avance de la Falange (CARR, 1990, 668-

669).

La misma guerra tuvo como consecuencia una represión brutal. Junto a las ejecuciones sumarias y las condenas dictadas, se encuentra la condena moral y la sospecha. La legislación desarrollada durante el conflicto prohibió los partidos políticos y las organizaciones sindicales, condenando el comunismo y la masonería. La censura afecta a todos los campos, incluso en los libros de texto destinados a la enseñanza primaria (TÉMIME..., 1982, 294-295).

Hasta los últimos años de la década de 1950, España buscó llevar a cabo la reconstrucción con las herramientas de una economía de guerra basada en modelos fascistas. Fueron los años de la Autarquía: una economía autosuficiente, autocapitalizante, protegida por aranceles creados y regulados por la intervención estatal, que impulsaría un programa masivo de sustitución de importaciones (CARR, 1990, 704). Se suprimieron numerosas libertades en el área de la economía, mediante toda clase de intervencionismo. Con esta política intervencionista se favoreció a los grupos financieros oligárquicos, en contraposición con el control y la explotación que sufren las clases trabajadoras: disolución de los sindicatos y organizaciones de clase, sindicato vertical único, supresión del derecho de huelga, encarcelamiento, exilio, etc. (TAMAMES, 1989, 488-489). Por otra parte creó seguros obligatorios de vejez e invalidez, el subsidio familiar, el seguro obligatorio de enfermedad, introdujo la paga de Navidad y estimuló el mutualismo (FUSI, 1998, 301).

El gobierno intentó realizar una activa política industrial para conseguir que España fuera una potencia económica y militar (RENFE, ENDESA, ENSIDESA, SEAT...) (*ibidem*, 333). Puso en marcha, sobre el papel, un plan de reconstrucción económica nacional basado en la construcción de un gran número de pantanos que permitiría aumentar la producción de energía y poner en riego las tierras de secano, con el fin de aumentar la riqueza de España (FONTANA, 1986, 9-35), idea ya expuesta en los regímenes anteriores: con Alfonso XIII, con Primo de Rivera, Calvo Sotelo, durante la Dictadura y con la II República.

El franquismo significó, en el orden cultural, “el fin del excepcional momento cultural que España había vivido en el primer tercio del Siglo XX y que había culminado en la II República (supuso también, la represión de las culturas particulares de Cataluña, País Vasco y Galicia)” (FUSI, 1998, 301-302). Como alternativa el franquismo asumió la herencia del pasado imperial español, la arquitectura del Escorial, la imaginería castellana, revalorizó el pensamiento tradicional católico... La educación primaria y secundaria quedó en manos de la Iglesia, adquiriendo un papel dominante la cultura católica (*ibidem*, 302).

La política exterior en estos años se definió por la amistad y cooperación con las potencias del Eje (la Alemania Nazi y la Italia fascista). Relación basada en razones ideológicas y en los apoyos recibidos en la guerra civil, así como por la fuerte presencia de la Falange en el aparato del Estado y en la vida social

(*ibidem*, 299).

Durante este periodo, la opinión internacional obligó a la ONU a formular una condena del régimen de Franco y a Francia a cerrar la frontera durante cierto tiempo (VILAR, 1981, 159). El gobierno español intenta entonces estimular una reacción del sentimiento nacional, pero se atraviesa un momento de graves dificultades económicas.

La economía española fue pobre durante los años cuarenta, y no hubo en ella ni producción ni consumo, fueron los “años del hambre”. Aunque el problema inmediato era la alimentación, y la política del régimen parecía favorecer los intereses agrícolas, su objetivo fundamental era la rápida industrialización impulsada por el Estado, dentro de los límites de la autarquía (CARR, 1990, 705).

Uno de los rasgos característicos de este periodo es el intento de establecer toda una serie de controles directos en las actividades de producción y distribución. Pero, a menudo, las diferencias entre la legislación que se pretendía imponer y la realidad son abismales. Así, se puede destacar la aparente dureza de las normas represivas de prácticas relacionadas con el mercado negro que podían llevar al envío a batallones de castigo. Sin embargo, las sanciones que se imponen resultan ineficaces, para detener la corrupción que afecta a unos estratos sociales o a otros mucho más numerosos que pretenden únicamente sobrevivir. El mercado negro, conocido popularmente como estraperlo, pasa a ser uno de los elementos integrantes de la vida cotidiana, con una extensión que va desde la venta de productos alimenticios a las materias primas necesarias para la industria. Unas veces se utilizan los cupos que se adquieren aprovechando influencias políticas, y otras, se burlan las normas que prohíben la libre comercialización de ciertos bienes en el mercado interior, apareciendo así el mecanismo de enriquecimiento origen de algunas fortunas. Pero en otros muchos casos, la práctica del estraperlo se realiza por personas de escasos ingresos que buscan como pueden una fuente de renta adicional (TUÑÓN, 1980, 38-39).

Desde la posguerra y hasta el Plan de Estabilización de 1959, la economía española, y andaluza en particular, se caracterizó por una *ruralización*, que tuvo una especial importancia en esta región de base eminente agraria. Otro rasgo de la economía andaluza se encuentra en su *tardía incorporación al crecimiento económico* que comienza a producirse en España, y que tiene como eje el crecimiento industrial. Este crecimiento fue el desencadenante de una serie de hechos, entre otros, de la emigración del campo a la ciudad, la elevación progresiva de los salarios en el campo, etc. (LÓPEZ RUBIO, 1997, 26-28).

El crecimiento económico posterior a 1948 fue inflacionario y desequilibrado y tan solo la hizo pasar de una nación agrícola a una semi-industrializada (TUSELL, 1989, 129-131). El fracaso económico del primer franquismo obligará a renunciar a la autarquía y sustituirla por una política que estimulara la entrada de materias primas, capital y tecnología extranjeros

(FONTANA, 1986, 52).

La década de los 50 se caracterizó por la reinserción de España en el sistema capitalista internacional. Los falangistas, en general, no rechazaron este acercamiento al mundo capitalista, a pesar de su ideología. Mantuvieron el control del aparato sindical para asegurar la estabilidad y bajos precios laborales que hacían rentable el capitalismo español. Tampoco protestaron por las bases norteamericanas, sino que encontraron muchas semejanzas e intereses comunes entre estos dos países (*ibídem*, 53). Sin embargo, a partir de 1958, en que fracasaron los Principios Fundamentales del Movimiento, la figura de los falangistas retrocedió sensiblemente y avanzó la del Opus, nueva generación de expertos en economía y finanzas.

La primera condición para provocar un cambio en España es la presión ejercida desde el exterior. Hasta 1950 la situación internacional no se desbloqueará en beneficio del franquismo. La condena moral que recae sobre él le impide beneficiarse de los créditos Marshall, que se conceden a los demás países europeos. Pero el recuerdo de la Guerra Civil va desapareciendo y ya no determina la actitud de las grandes potencias, porque aparecen otros problemas: división de Alemania, guerra civil en Grecia, el “telón de acero”, creación del Pacto Atlántico comenzando la Guerra Fría (TÉMIME..., 1982, 307). El incremento de la tensión provocada por la Guerra Fría, sobre todo desde comienzos de otoño de 1949, cuando la URSS hizo explotar su primera bomba atómica, y en junio del año siguiente, cuando comenzó la guerra de Corea, propició un cambio en la actitud de los principales países, encabezados por Gran Bretaña y Estados Unidos, que serían cada vez más favorables al establecimiento de relaciones comerciales y políticas con el régimen de Franco. Incluso algunas entidades financieras privadas, como Crédit Suisse o The National Bank of New York, concertaron operaciones de préstamo (FUSI, 1998, 338).

Si el aislamiento de Franco se produjo a través de una serie de expulsiones (o de vetos) en los organismos internacionales, su rehabilitación siguió un proceso semejante, pero en sentido inverso: a fines de 1950 España entró en la FAO; en 1951 en la Unión Postal Internacional, la Organización Mundial de la Salud y en la Organización Internacional de la Aviación Civil; en 1952 en la UNESCO; en 1955 en la ONU, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Internacional del Trabajo,... Esta aceptación en los organismos internacionales había sido asegurada gracias a la firma del Concordato con la Santa Sede (agosto 1953) y el pacto con los EEUU (julio de 1953) (TUSELL, 1989, 131-132).

Las negociaciones con EEUU se desarrollaron en pleno conflicto coreano. Por estas fechas se produjo la sustitución de la administración Truman, que fue muy enérgico con todo lo que representaba el franquismo, sobre todo le preocupaba la libertad religiosa, por la de Eisenhower.

Se firmaron tres acuerdos con Estados Unidos relativos a defensa y ayuda



económica. Los pactos preveían la utilización, en régimen conjunto, de una serie de bases. Un aspecto complementario de los pactos fue el compromiso adquirido por la parte española de estabilizar la peseta y equilibrar el presupuesto, con una paralela obligación norteamericana de ayuda económica a España (*ibidem*, 137-138). Esta ayuda económica fue incomparablemente inferior a la que habría obtenido con el Plan Marshall, sólo Portugal recibió menos ayuda que España. Así, en 1959, la España de Franco era ya un miembro de pleno derecho de la comunidad internacional, aceptándose el régimen. “Éste había evolucionado. En 1959 era un sistema autoritario y de poder personal que se autodefinía -a raíz de la ley de Sucesión de 1947 y sobre todo de la ley de Principios del movimiento de 1958, impulsada por Luis Carrero Blanco [...], subsecretario de la Presidencia del Gobierno desde 1951 y *alter ego* de Franco- como una monarquía católica, social y representativa” (FUSI, 1998, 308).

Estas transformaciones determinan que, en febrero de 1957, se produzca un importante cambio de gobierno que tendrá rápidas consecuencias en la orientación de la política económica. Laureano López Rodó será el principal representante del grupo de tecnócratas que dirige la economía española (TUÑÓN, 1980, 55).

Forman el Opus Dei hombres seleccionados por su inteligencia entre la clase media y la alta burguesía. Se formaron en la Universidad, aunque completaron su cultura económica en Harvard o en la Universidad de Samuelson. Los rasgos más destacados de su filosofía económica son la fe en la empresa privada y en los mecanismos de mercado, la reducción del Estado, acompañados por un librecambismo comercial y financiero. Tienen fe en el modelo liberal anglosajón en economía, combinado con el modelo político francés, para salir del subdesarrollo (TÉMIME..., 1982, 323-324).

El modelo tecnocrático suponía, por un lado, un intento de modernización del Estado y, por otro, implantar la libertad económica, eludiendo así la libertad política. Es una nueva ideología que defiende nuevos valores: consumismo, desplazamiento del “político” por el “técnico” o el “experto”, formación de una amplia clase media, crecimiento del nivel de renta, etc. (PUELLES, 1980, 399-400)

Algunos sectores muestran resistencia al cambio de orientación ideológica, entre ellos podemos encontrar a militares que lucharon por la instauración del franquismo, a equipos formados en el totalitarismo, que forman parte de sus aparatos de Estado y a la burguesía enriquecida con el franquismo (TUÑÓN, 1980, 499-507).

En 1957 se observa un deterioro de la situación económica, con subida de precios y salarios muy fuertes, aumento de la conflictividad laboral, peligro de nuevas restricciones eléctricas y alarmante déficit exterior (*ibidem*, 1980, 55-68).

La producción industrial aumenta notablemente entre 1950 y 1960, pero es un crecimiento desigual. La tecnología está obsoleta, baja productividad, ausencia de modernas técnicas y métodos de gestión, escasas dimensiones de unas plantas

industriales que se habían construido únicamente para abastecer el mercado interior (*ibídem*, 1980, 55-68). Así mismo, el desarrollo industrial provoca un crecimiento masivo de las importaciones que conlleva una nueva dependencia del capital y los productos extranjeros (TÉMIME..., 1982, 315).

Este proceso acelerado y desordenado hacia la industrialización supone un incremento proporcional de bienes y servicios, a la que el Estado es incapaz de responder (viviendas, sanidad, transportes, educación). Esto provocará un crecimiento de la conflictividad social (PUELLES, 1980, 400).

La agricultura fue el sector dominante de la economía nacional hasta los años 50, pero durante el desarrollismo es la gran olvidada, exigiendo enormes inversiones de poca rentabilidad (TÉMIME..., 1982, 330).

Aunque la creación de pueblos de Colonización y la Ley de “concentración parcelaria”, promulgada en 1952, mejoran un poco las condiciones de vida, comienza a disminuir el número de trabajadores agrícolas. Este éxodo rural empieza pronto en las regiones más afectadas por el hambre y se multiplica a partir de los años cincuenta. Como consecuencia de estos movimientos se acelera el proceso de urbanización. Los braceros abandonan Andalucía, Castilla la Nueva o Extremadura para hacinarse en los suburbios de las grandes ciudades. Esto resuelve cuantitativamente el problema del paro agrícola, aunque no mejoran las condiciones de vida de los que se quedan.

La desruralización dio lugar a una gran estrella, con centro en Madrid y vértices en las grandes áreas metropolitanas del Mediterráneo (Barcelona, Valencia-Alicante), Andalucía (Sevilla-Cádiz), Galicia (La Coruña-El Ferrol, Vigo) y Cantábrico (Bilbao-San Sebastián, Santander, Gijón-Oviedo); y dentro de la estrella el gran desierto rural interior. La inmigración masiva hacia estas grandes áreas metropolitanas desbordó toda posible expectativa, complicado con el “baby boom”. Esto llevó consigo la construcción incontrolada de barrios periféricos, sin planificación alguna, deficientemente dotadas de saneamiento, comunicaciones, escuelas, hospitales... (FUSI..., 1983, 26).

En la década de los 60 se construyeron viviendas, pero fueron insuficientes. El Estado dejó la realización de viviendas a la iniciativa privada, ofreciéndole ventajas fiscales y crediticias. El resultado fue bastante negativo. La construcción se concentró en viviendas de lujo y apartamentos, que acabarán siendo excesivos. Continuó la escasez de viviendas asequibles, problema que se agudizó con la desaparición progresiva de los pisos en alquiler. Se disparó incontrolada la especulación del suelo (LÓPEZ CANO, 1984, 42).

No hubo una política social de la vivienda. La construcción entró en crisis cuando se contrajo la demanda de lujo y turística. Pero ninguna dificultad fue bastante para detener el éxodo rural. Los sectores que absorbieron este éxodo fueron la industria y los servicios.

En el sur el paro agrícola perdura, porque paralelamente al éxodo rural, hay



un tímido progreso de la mecanización en las grandes propiedades que reduce todavía más las necesidades de mano de obra. Además, el mantenimiento de la pequeña propiedad y la importancia del sector rural en la economía del país hacen que, en 1960, la población agrícola todavía represente un 40% de la población activa.

Debido a esta situación y a las necesidades de mano de obra de los países europeos muchos españoles deciden emigrar en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. Esta emigración se centró en más de un 90% en Francia, República Federal de Alemania (RFA) y Suiza (MATEOS, 1997, 25). Los emigrantes "contribuyeron fuera a acelerar el proceso de cambio de status socio-profesional del proletariado autóctono y al ocupar los más bajos escalones del proceso productivo (...) favorecieron la acumulación rápida de capital y fueron uno de los factores más dinámicos en el proceso de desarrollo capitalista" (LÓPEZ CANO, 1984, 11). Por otro lado, esta emigración masiva descongestionó la excesiva presión de las masas trabajadoras en el mercado laboral y, lo que es más importante desde el punto de vista de la consolidación del sistema, debilitó las reivindicaciones obreras.

Sin embargo, como consecuencia de la crisis del 73, se redujeron en gran medida las salidas, aumentando por el contrario, los retornos. Este incremento de la población provocó un crecimiento en el número de parados, que ha afectado principalmente a las capitales.

Europa occidental, recuperada rápidamente de la Segunda Guerra Mundial, había alcanzado ya a finales de la década de los cincuenta un nivel de desarrollo económico que permitía a sus ciudadanos la dedicación de una parte del ingreso a viajar y a actividades de ocio. Pero además, la mejora de los medios de transporte, sobre todo el acceso generalizado a la propiedad del automóvil, favoreció las condiciones de partida del turismo masivo. España supone para los europeos "una oferta barata y próxima de recursos turísticos no explotados (clima, paisaje, historia) que se favorece tanto por la mejor imagen del régimen político (entrada en organismos internacionales, liberalización económica) como por las actividades de promoción y las facilidades dadas por la Administración" (MARTÍNEZ, 1987, 162-163).

Sin embargo, no se puede hablar de una eficaz política por parte del Gobierno, pues la red de comunicaciones era mediocre y la capacidad hotelera insuficiente (TÉMIME..., 1982, 311). Para la política económica de aquellos años, "el turismo significaba una importante palanca del crecimiento económico y al servicio, principalmente del crecimiento de las zonas industriales" (LÓPEZ CANO, 1984, 24-25). Además, supuso la posibilidad de financiar más de un tercio de la totalidad de nuestras importaciones y, en ocasiones, cubrir la totalidad del déficit de nuestra balanza comercial (MARTÍNEZ, 1987, 161). Otra cuestión a tener en cuenta es que gracias a la actividad turística se atrajo ya definitivamente el capital

extranjero. Desde 1952 hasta 1975 crece de forma considerable el número de turistas, situando a España en el primer puesto mundial en el número total de turistas y en el tercer lugar por los ingresos por habitantes (detrás de Austria y Suiza). Este crecimiento significó, sobre todo, hasta el comienzo de la crisis, un volumen de inversión inmobiliaria muy considerable, a la que se añadió la dedicación a la edificación de apartamentos, chalets, etc., con el consiguiente desarrollo de las actividades de construcción. No obstante, la afluencia de turistas plantea serios problemas: por una parte, una densidad anormal (un turista por habitante) y, por otra, su concentración geográfica y estacional en la costa Mediterránea que provoca un verdadero desastre ecológico (TÉMIME..., 1982, 338-339).

En julio de 1959 fue formalmente iniciado el Plan de Estabilización de la economía española, coincidiendo “con los recetarios que los servicios de estudios de los organismos internacionales exportaban en esos años a distintos países” (TUÑÓN, 1980, 57). En su preparación participaron los economistas Sardá y Fuentes Quintana, siendo básicamente “una operación para sanear, liberalizar y racionalizar la economía española” (FUSI..., 1983, 7). La estabilización consistió en (TAMAMES, 1989, 476-477):

- Una contención del crédito y de los gastos públicos así como la congelación de sueldos y salarios para disminuir la presión de la demanda.
- La no emisión, a partir de 1958 de más Deuda Pública pignorable<sup>27</sup>, que entre 1939 y 1958 había tenido efectos inflacionistas a causa de su monetización por el Banco de España.
- El establecimiento de un tipo de cambios realista a 60 ptas.=1 dólar (una devaluación del 42%) para fomentar los ingresos de divisas de las importaciones, protegidas en lo sucesivo fundamentalmente por un nuevo Arancel de Aduanas.
- Una nueva legislación sobre inversiones extranjeras.

Con estas medidas se estableció el equilibrio de la economía española “en la que entre 1959 y 1961 se apreció una notable estabilidad, si bien a costa de un freno importante en el desarrollo y de la drástica disminución del consumo por los trabajadores que en gran número hubieron de emigrar” (TAMAMES, 1989, 477). En la preparación del Plan de Estabilización se sabía ya que éste habría de ser seguido de un inmediato Plan de Desarrollo, para lo que se solicitó un informe al Banco Mundial sobre las posibilidades de la economía española.

El periodo que va desde 1959 hasta 1974 estuvo definido “por una expansión económica sin precedentes, que ocasionó una alteración profunda en los modos de producción y vida de la sociedad española” (MARTÍNEZ, 1987, 25-26), alcanzando una tasa anual acumulativa del PIB equivalente al 6,8% (DEL CAMPO, 1994, 55). Durante este periodo España se consolidará, aunque con

---

<sup>27</sup> Cuando la deuda pública puede utilizarse como garantía para solicitar préstamos al Banco de España.

insuficiencias y desequilibrios importantes, como una sociedad industrializada. Los resultados de estas medidas son inseparables de dos factores: de la fase económica expansiva que se vive en los principales países europeos, y “de la tradición industrial interna consolidada a lo largo de un dilatado período previo durante el cual se acumuló *stock* de capital, tanto físico como humano, capaz de aprovechar las oportunidades de un contexto internacional favorable” (FUSI, 1998, 346). Hasta 1966 la economía española experimentó una rápida expansión, muy superior a la media de los restantes países europeos. El consumo privado aumentó aceleradamente y el nivel de renta por habitante mejoró. A partir de 1966 y hasta 1973, momento en el que se inicia la recesión, el ritmo de expansión fue más moderado (*ibídem*, 347).

La moderada apertura del Plan de Estabilización favoreció “un proceso generalizado de sustitución de técnicas atrasadas por otras más avanzadas, la reasignación de los dos factores principales de producción (trabajo y capital) entre los diferentes sectores y la intensificación del proceso de acumulación de capital” (*ibídem*, 350). El impulso decisivo procedió del sector industrial, más dinámico que la agricultura y los servicios. El aumento de la productividad industrial y de los bajos costes de producción fue consecuencia de la expansión de las importaciones (de bienes de equipo y tecnologías) y del bajo nivel de partida. Las ganancias en la productividad favorecieron el aumento de los salarios sin afectar de forma negativa a los beneficios y a la acumulación de capital.

En la década del desarrollo reapareció la conflictividad en España. Estudiantes, intelectuales y trabajadores reclamaron derechos y libertades democráticas. Manifestaciones, huelgas y alteraciones del orden público se multiplicaron a partir de 1959 (*ibídem*, 314).

La entrada en vigor del I Plan (1964-67), “indicaba que el Gobierno hacía del desarrollo la pieza angular de su política” (FUSI, 1985, 11. Ver también FUSI..., 1983, 16-17). Se puede observar también una motivación política: los planes fueron la apuesta política de López Rodó y, a través de él, de Carrero Blanco, que tenía el proyecto de continuar el franquismo a la muerte de Franco en una monarquía tecnocrática, autoritaria y desarrollista, presidida por el príncipe Juan Carlos; es decir, fue una “gran operación de propaganda”. Otra motivación pudo ser diplomática, porque esperaban así lograr ante Europa la legitimización definitiva del franquismo y su integración en la Comunidad Europea. El esquema del I Plan partió del establecimiento de una doble hipótesis de crecimiento (TAMAMES, 1989, 477-478): para la población activa se previó un ritmo del 1% anual, y de un 5% para la productividad. De esas premisas resultó un ritmo de expansión del Producto Nacional Bruto del 6% anual, superior al registrado en España en los años 1954-62 (4,5%) y más elevado que el previsto para otros países europeos (Francia 5,5%, Italia 5,6%). Al término del I Plan de Desarrollo la distribución personal de la renta no se había modificado, aunque el nivel de

bienestar de los españoles había mejorado notablemente. Las provincias que tradicionalmente tenían un mayor nivel de renta per cápita seguían teniéndolo, los más pobres continuaban siéndolo. Incluso disminuyó el ritmo de crecimiento de la economía con la entrada en vigor del Plan, no lográndose un crecimiento constante por los desequilibrios que hubo dentro de la economía como, por ejemplo, la inflación (FUSI..., 1983, 16-20).

Después, el II Plan previó un crecimiento menor, del 5,4%, por los efectos de la devaluación de la peseta en 1967. El III Plan (1972-75) tenía como objetivo el 7%, cifra que no pudo ser alcanzada.

Los Planes de Desarrollo constaban de dos partes: “una de carácter indicativo (las proyecciones sectoriales en general), y otra, de carácter vinculante concretada en el programa de inversiones públicas y en los sucesivos programas de desarrollo de las industrias concertadas con el Estado” (TAMAMES, 1989, 478).

Se pueden observar algunas diferencias entre las aspiraciones de los Planes y la realidad (*ibídem*, 478-79):

- No fueron indicativos en la práctica, pues hubo muchos sectores que en sus realizaciones quedaron muy apartados de las proyecciones incluidas en los tres planes sucesivos.
- No fueron realmente vinculantes, ya que los proyectos de inversiones públicas quedaron por debajo de lo previsto en términos reales, debido a las dificultades financieras y por insuficiencias en la capacidad de gestión.
- No resultaron equilibradores. La inflación fue uno de los elementos característicos desde 1964 hasta 1973. Por otra parte, los desequilibrios interprovinciales se agudizaron en el doble aspecto demográfico y económico.
- Carácter tecnocrático, es decir, faltó la discusión de las grandes opciones desde instancias realmente representativas, sectoriales y regionales.
- Junto a lo señalado, se encuentran las estadísticas muy poco fiables.

Comparado con las ambiciones oficiales, el plan es un fracaso: no consigue ni orientar las prioridades industriales, ni organizar territorialmente la economía (TÉMIME..., 1982, 327).

El periodo tecnocrático “representa el máximo ritmo de expansión económica de toda la Historia española. Esta es quizá su nota más distintiva” (MIGUEL, 1975, 63). Entre las causas se señala la favorable coyuntura internacional, que estimuló la salida de emigrantes a Europa, la llegada de turistas y la entrada creciente de capitales extranjeros. Un factor importante en el proceso de crecimiento de la economía española ha sido el trabajo. “Los cambios en la estructura de la producción originaron la salida de los trabajadores ocupados en sectores con baja productividad hacia actividades en las que la productividad era superior, produciéndose un aumento sustancial en la productividad media a nivel agregado. La reasignación de la mano de obra procedente de la agricultura hacia

los sectores en expansión, como la industria y los servicios, contribuyó notablemente al crecimiento económico. Simultáneamente a las transferencias de mano de obra entre unos y otros sectores se produjeron cambios en las técnicas de producción, posibilitados, en parte, por el crecimiento de la inversión durante el periodo expansivo. Las nuevas técnicas se caracterizaron por ser ahorradoras de trabajo a pesar de la existencia de una oferta de trabajo abundante y barata, aunque no especializada” (MARTÍNEZ, 1987, 219).

En junio de 1973, “cuando ya prácticamente nadie creía en el III Plan” (TAMAMES, 1989, 479) se produjo el cambio de ministros consiguiendo a la designación de Carrero Blanco como presidente del gobierno. En el reajuste ministerial, Laureano López Rodó cesó en su cargo al frente del Plan, para pasar a ocupar la cartera de Asuntos Exteriores. La Comisaría del Plan se transformó en el Ministerio de Planificación del Desarrollo (MPD). A partir de ese momento el Plan habría de perder su preponderancia como entidad coordinadora.

La participación de la mujer y los movimientos migratorios, junto con una fuerte demanda de trabajo, permitieron que la economía española se desarrollase en una situación de pleno empleo hasta 1973 (MARTÍNEZ, 1987, 222-223). Sin embargo, en octubre de ese mismo año se desencadena la crisis energética internacional, quedando abierta así toda una nueva etapa de convulsiones económicas (TAMAMES, 1989, 480-481).

Uno de los rasgos más significativos de la población activa durante el franquismo ha sido el declive experimentado por el sector agrícola. Entre 1940 y 1975 se redujo la proporción con relación a la población activa del 50,5% al 22,9%, siendo mayor el ritmo de descenso entre 1960 y 1975. Un número importante de población abandonó el campo para marchar a las ciudades industriales y a los centros turísticos, así en 1965 el sector industrial se convirtió en el principal creador de puestos de trabajo, sobrepasando al sector primario (HARRISON, 1988, 210). Durante el periodo 1964-79 se observan dos características principales: la pérdida de empleo del sector primario y el aumento continuado de la ocupación en el sector industrial y, sobre todo, servicios.

Es importante destacar el papel desempeñado por los sectores construcción y servicios como generadores de puestos de trabajo en el periodo de crecimiento, absorbiendo parte del excedente de mano de obra procedente de la agricultura así como los cambios demográficos en los años de expansión. El rápido proceso de urbanización que supuso el trasvase de la población rural a las ciudades así como la importancia del turismo, explican, en parte, el comportamiento dinámico del sector construcción como generador de empleo (MARTÍNEZ, 1987, 227-235).

El desarrollo de los años 60 provocó un espectacular aumento del consumo, modificando el estilo de vida en España que, a lo largo de los años, se acercó al europeo. La excursión dominical, o de fin de semana, gracias al automóvil, sustituyó como forma de ocio al cine. La segunda vivienda para los días festivos o



las vacaciones entró a formar parte de las aspiraciones de las clases medias y altas. Las vacaciones ya no estaban reservadas a las clases acomodadas (FUSI..., 1983, 38-39).

La sociedad de consumo creó unas pautas de conducta distintas al autoritarismo del régimen y de las formas tradicionales de vida de los españoles. “A lo largo de los años sesenta, dos pilares de la tradición, la familia autoritaria y la cultura religiosa, sufrieron una profunda erosión” (*ibídem*, 38). La mujer fue adquiriendo un papel más activo tanto en el mundo laboral como en la familia, los padres fueron haciéndose más permisivos con sus hijos, la educación se hizo menos autoritaria y disciplinada. Apareció una contracultura de la juventud, similar a la europea y reflejada en una particular manera de vestir (vaqueros, pelo largo,...) y gustos musicales especiales. Esto afectó de forma diferente según las clases sociales. En cuestiones familiares y sexuales las clases trabajadoras fueron mucho menos permisivas.

A pesar de los cambios tan excepcionales experimentados en la década desarrollista, se observan aún importantes injusticias: sistema fiscal regresivo, injusta distribución de la renta, bolsas de pobreza considerables, sanidad deficiente, urbanización incontrolada, emigración excesiva, fuertes desequilibrios regionales, sistema educativo todavía discriminatorio, etc. Pero España era en 1970 “un país industrial, altamente urbanizado, dinámico, secularizado, competitivo y en vías de alcanzar nuevos y mejores niveles de desarrollo” (*ibídem*, 40).

Tras los años sesenta la economía de Andalucía deja de obtener su riqueza exclusivamente de la agricultura. Pero aunque empieza a ser significativa la producción industrial junto con los servicios, consigue la mayor parte de los ingresos a partir de la pesca, la minería, la agricultura y la industria alimentaria. Sin embargo los años sesenta han pasado en balde, porque en esos años Andalucía ha perdido capacidad de generar riqueza agroalimentaria en el contexto español, donde (incluso en este ámbito) algunas zonas han avanzado más. Y éstas han avanzado más también en la industria, donde Andalucía crece muy poco con una industrialización dirigida desde otros centros económicos (LACOMBA, 1996, 404).

El régimen intentó eliminar toda oposición política activa utilizando una represión extensa e intensa. Sin embargo, movimientos de oposición pudieron organizarse y consolidarse en la sociedad española, logrando alcanzar considerable fuerza en los años 60. Estos movimientos fueron particularmente importantes entre obreros y estudiantes (MARAVALL, 1978, 255).

Los impulsos antifranquistas que van desde 1959 hasta 1976 no proceden de las fuerzas republicanas anteriores a la guerra civil, aunque siguen su ejemplo. Uno de los antecedentes decisivos fue la huelga de tranvías en Barcelona, en 1951, que pronto se convierte en una huelga general. Otro antecedente de gran importancia, es el de las manifestaciones de febrero de 1956 en la Universidad de



Madrid. A partir de entonces se reproducen nuevas series de huelgas en los centros universitarios de Madrid y Barcelona, en los núcleos industriales de Cataluña y País Vasco y en los mineros de Asturias. Se propagarán a otras regiones, incluso las agrícolas (FUSI..., 1983, 64-65).

El movimiento huelguístico se expande desde 1966. Gran importancia tuvo la Ley de Prensa, pues los diarios empiezan a informar sobre casi todas las manifestaciones obreras, que ellos llaman “conflictos laborales”. Cada vez las huelgas son más numerosas, al igual que el número de trabajadores que participan en ellas, y el tiempo de duración. Tenían intenciones claramente políticas (bajo la dictadura toda huelga “resulta” política, aunque las reivindicaciones sean sólo económicas) (*ibídem*, 77).

A partir de 1968 aumenta la represión, que no fue apoyada por amplias fracciones del bloque en el poder: la represión era vista como un aplazamiento provisional de los problemas, como manifestación de la incapacidad del régimen para evolucionar hacia un tipo distinto del sistema político. La represión no eliminó la lucha obrera, el número de huelgas fue mayor que nunca en 1970, ni tampoco terminó la represión con la lucha subversiva en las universidades (MARAVAL, 1978, 262).

A partir de 1969 el régimen de Franco entró en crisis como pondría de manifiesto el estallido del “escándalo MATESSA” (concesiones irregulares de crédito a esta empresa, que comprometería a varios ministros, obligando a Franco a realizar un reajuste de su gobierno) o la escalada de huelgas y conflictos de los 60 y 70. Desde 1969-70 y hasta 1975 el régimen se debatirá entre *aperturismo e inmovilismo*. En ese periodo se optó por un continuismo controlado que suponía gobiernos fuertes, desarrollo económico y monarquía del 18 de julio con don Juan Carlos como sucesor. Esta política se realizó primero bajo la dirección de Carrero Blanco, que ejerció la presidencia del gobierno desde octubre de 1969 hasta su asesinato por ETA en diciembre de 1973, y luego, en 1974 y 1975, con los gobiernos que encabezó Arias Navarro (FUSI, 1998, 319-320).

La etapa de Carrero Blanco coincidió con una fuerte ofensiva de ETA (1971-1973) y un aumento del número de huelgas. Se respondió con una serie de medidas represivas (juicio de Burgos en diciembre de 1970, proceso de los principales dirigentes de CC.OO. en 1973) y congelación del desarrollo político previsto en la Ley Orgánica del Estado (ley sindical, asociaciones políticas) (*ibídem*, 320).

Entre 1971 y 1973 la economía española registró sus mejores índices de crecimiento, que se vio frenada en octubre de este último año, como consecuencia del comienzo de la crisis energética internacional. Se abre así una nueva etapa de profundas convulsiones económicas, que en el caso de España se agudizaron a partir del 20 de diciembre con la muerte, en atentado, de Carrero Blanco, marcando el comienzo de una grave crisis política (TAMAMES, 1989, 480-481):

“Cuando ésta aparece en España, en 1973-1974 (seguida por la crisis política, causada por la muerte de Franco en noviembre de 1975), Andalucía presenta una economía desvertebrada, con dos partes que han ido distanciándose progresivamente: una «moderna», complemento de las «economías centrales», y otra autóctona, en regresión, cada vez más lejos de poderse integrar en el sistema. Ante esta situación de fragilidad estructural, la economía andaluza será sensiblemente afectada por la crisis: habrá un frenazo en su actividad productiva, su crecimiento económico se ralentizará significativamente y se producirá una importante destrucción de empleo. En definitiva, en Andalucía la crisis incidirá de manera más aguda que en la mayor parte del país, mostrando con ello lo efímero de su crecimiento, por no estar sustentado en los cambios estructurales necesarios y ser, fundamentalmente, la resultante inducida de otros «crecimientos externos».” (LACOMBA, 1996, 407.).

Como consecuencia de lo ya expuesto, el superior desempleo de partida de Andalucía aumentará aún más durante la crisis. De 1974 a 1985 se pierden más de 340 mil empleos, como consecuencia de la destrucción de puestos de trabajo y de la desaparición de la válvula de escape que había supuesto la emigración. “La tasa de paro en Andalucía, que ya era el doble de la media española, va a pasar de un 10 por 100 en 1975 a un 30 por 100 en 1985, diez puntos por encima de la media del país. Significativamente son los servicios el único sector en que se va a producir un incremento neto en el número de empleos durante este periodo” (LÓPEZ SERRANO, 1997,31-32).

Por tanto, la característica más sobresaliente de la economía española en el periodo 1974-85 ha sido el gran aumento del paro. “Durante los años 60 (los llamados años del desarrollo) la economía española presentó una situación de pleno empleo continuado, que produjo tasas de paro por debajo del 2%. A partir de la crisis del 73 y, muy especialmente, a partir de la segunda crisis del 78 se ha producido un fenómeno de destrucción del empleo y aumento del desempleo que ha situado la tasa de paro en torno al 22%, aunque esta elevada cifra refleja probablemente un alto nivel de ocupación no declarada en la «economía oculta»” (BAIGÉS..., 1987,47). El aumento del desempleo desde 1974 ha sido un fenómeno común a todos los países de Europa, aunque las cifras españolas son superiores. Esto se explica, en primer lugar, por el fin de un modelo de desarrollo en el que grandes excedentes de mano de obra eran exportados a través de la emigración, básicamente a Europa. En segundo lugar, por la continuada expulsión de mano de obra de la agricultura.

El análisis de la evolución de las tasas de paro sectoriales permite observar los distintos efectos de la crisis en cada sector (*ibídem*, 47, ver también cuadro II.1, 52-53): Destaca entre ellos la alta tasa de paro de la construcción que empieza a crecer desde 1971 y alcanza en 1983-84 cifras superiores al 35%.

En el resto de los sectores el crecimiento del paro es menor, siendo la

industria el sector que presenta una tasa interna de paro mayor (el 16,1% de parados en 1985). La agricultura presenta una tasa de paro propia relativamente baja, hasta 1974, al igual que ocurre con la industria, el porcentaje de parados se sitúa en torno al 1%, pero a partir de 1975 comienza a aumentar, a pesar de que disminuye la cifra total de población activa ocupada en el sector hasta la mitad. Así, en 1985 nos encontramos con el 11,6% de parados en el campo.

El sector servicios presenta una tasa de paro similar a la de la agricultura. Hasta 1972 el porcentaje de parados no llega al 1%, a partir de esa fecha comienza a crecer llegando en 1985 a tener el 10,8% de paro. Es el sector en el que menos crece el desempleo y más teniendo en cuenta que la población activa en este sector es la que más aumenta. Destaca también el gran número de población parada y activa no clasificable “lo que refleja, básicamente, la llegada al mercado de trabajo de jóvenes que no han trabajado o no constituyen una oferta específica para ningún sector” (*ibídem*, 42). El porcentaje se mantiene alto durante todo el periodo, ya en 1964 parte del 21,3% de parados, disminuyendo hasta 1967 (con un 8%), pero nuevamente empieza a aumentar, teniendo el 100% de parados desde 1979.

Aunque, en términos absolutos, el paro ha aumentado en todos los sectores, el empleo ha aumentado en el sector servicios de forma continuada, mientras que ha disminuido en los demás sectores (en la agricultura desde los 60, en la construcción desde el 74 y en la industria desde el 78).

La población activa total ocupada aumenta en su cifra absoluta, desde 1964, de forma progresiva, hasta alcanzar la cifra más alta de ocupación en 1974 disminuyendo a partir de esa fecha, descendiendo en casi 3 millones de empleados desde 1975 hasta 1985 (*ibídem*, cuadro II.1, 52-53. Ver también FOESSA, 1983, 79)

Baigés hace un análisis de la distribución de la población activa total destacando la pérdida de peso relativo de la agricultura que de un 36% pasa a ser, aproximadamente, el 16%. “Esta disminución de la población activa, junto con la ya mencionada del empleo, en la agricultura tenía un verdadero carácter de «revolución pendiente» en nuestro país y se ha hecho con mucho retraso con respecto a los países desarrollados” (BAIGÉS..., 1987, 50-51). Se observa, pues, una pérdida del peso relativo del sector agrícola, que en el Informe Foessa se estimaba desde 1964 hasta 1969 en algo más del 30% del empleo total, mientras que en 1985 era sólo del 18%, tras la industria y servicios. Este último ha alcanzado desde 1970 el mayor número de empleados de todos los sectores empleando, en 1985, el 50% de la población activa ocupada.

Otro claro signo de crisis ha sido el estancamiento e incluso retroceso de la población activa total, que comienza a disminuir a partir de 1974. Desde ese año y hasta 1981, se contabiliza una pérdida de un millón trescientos mil activos. “Y a ello se añade que el fenómeno es «exclusivo» de España. Es una peculiaridad que

no se produce en ninguno de los países comparables” (FOESSA, 1983, 327). Hay varias interpretaciones sobre este hecho. Algunos señalan que la inmensa mayoría de ese millón de activos «perdidos» son «desanimados» como consecuencia de la debilidad de la demanda de trabajo (*ibidem*, 327; BAIGÉS..., 1987, 42). Otros destacan que la caída de la actividad se localiza en los estratos de edades inferiores (extensión y prolongación de la escolaridad) y superiores (disminución de la edad de jubilación) (FOESSA, 1983, 327; MARTÍNEZ, 1987, 220). En algunos casos se atribuye este descenso a la estructura y caracteres de la demanda, en cuanto que discrimina y desestima el trabajo de la mujer a partir de cierta edad, y en particular si es casada.

Tras el asesinato de Carrero Blanco, Franco nombró como su sucesor a Arias Navarro, que formó gobierno en 1974, eliminando a muchos de los tecnócratas del Opus Dei que habían rodeado a Carrero Blanco y se apoyó en hombres de lejana extracción falangista (FUSI, 1998, 321). Su “gobierno osciló entre las promesas de liberalización y la más violenta represión” (FUSI..., 1983, 116). La tarea de Arias era intentar ajustar las formas políticas del régimen a la nueva situación socio-económica. Con la crisis energética esto era imposible.

A lo largo de 1975 se reforzó la censura. Este intento del régimen de resolver la crisis con una vuelta a la represión provocó numerosas huelgas de carácter político. La Ley Antiterrorista había extendido a toda España la legislación que antes se aplicaba sólo al País Vasco. Las ejecuciones de cinco militantes de ETA y del FRAP provocaron una gran repulsa tanto nacional como internacional, llegando incluso a retirar algunos países a sus embajadores de España. Ante esta situación, se reforzó el prestigio de la Junta Democrática, a la que no se sumó el PSOE para facilitar la unidad de la izquierda, dirigido entonces por González, lo que dio lugar más tarde a la Plataforma de Convergencia fundada en julio de 1975 por el PSOE, y formada por la Unión Social-Demócrata Española, Izquierda Democrática y grupos regionalistas (*ibidem*, 120-129 para este texto y los siguientes).

Cuando Franco murió el 20 de noviembre de 1975, ya era imposible ocultar la crisis del régimen. A fines de octubre de 1975 se traspasó la Jefatura del Estado a Juan Carlos. En los primeros momentos, tras la muerte de Franco, “el búnker, atrincherado en el ejército, la policía y la guardia civil, tuvo mayor potencia de fuego (...). En gran medida, la solución de la crisis sin que se produjera una matanza a gran escala dependía de la habilidad de Juan Carlos, de los ministros que él eligiese y de los líderes de la oposición” (*ibidem*, 121).

Comienza «la transición», el tránsito pacífico de un régimen de dictadura personal a otro de gobierno democrático. Este paso fue posible gracias al amplio cambio social que siguió al desarrollo económico de los años 60. La incorporación de España a la economía occidental en esos años favoreció un crecimiento del

nivel de renta y la aparición de nuevos hábitos de libertad civil en la sociedad. Durante los últimos años de la dictadura, el tardofranquismo, será evidente la contradicción entre el liberalismo económico y un régimen político dictatorial, que empezaba a realizar reformas internas para salvar esa contradicción. (PUELLES, 2010, 121). Tras el fallecimiento de Franco la estructura política se muestra incapaz de dar respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad española. Comienza, sin importantes resistencias, el camino hacia un nuevo régimen político: la democracia representativa.

La transición española se enmarca en un periodo en el que se producen cambios políticos de regímenes autoritarios a otros democráticos al sur de Europa. Son los casos de Grecia y Portugal, ambas en 1974.

La transformación se realizó “por iniciativa de una parte de la clase política del franquismo, pero lo verdaderamente esencial es que ese proceso se realizó de acuerdo con las normas emanadas de la legalidad del sistema que se aspiraba a transformar, lo que sin duda constituye una singularidad específica de la transición española (que explica también sus limitaciones posteriores)” (*ibídem*, 123). La transición española fue una experiencia nueva, no ensayada anteriormente. Pero todo este proceso no habría sido posible sin el apoyo de la oposición democrática del franquismo, así como del uso de un instrumento político inédito: el consenso. Así, desde el sector reformista del franquismo («desde arriba») se impulsó una serie de reformas a través de pactos o negociaciones, mientras que la oposición democrática («desde abajo») se presionaba. La solución fue la reforma o la ruptura pactadas (*ibídem*, 123). La transición se hizo día a día y fue posible gracias al esfuerzo continuado del Gobierno y de la oposición.

El primer gobierno de Juan Carlos fue bastante decepcionante para aquellos que tenían esperanzas de reforma. Estaba presidido por Arias y contaba con un gran número de elementos de la línea dura, aunque había ciertas personas comprometidas con el cambio (Fraga, Antonio Garrigues...) y que habían sido representantes de los intereses de importantes empresas españolas o de importantes corporaciones multinacionales.

En los primeros meses de 1976 se produjeron manifestaciones masivas en favor de la amnistía de los presos políticos y se multiplicaron las huelgas laborales de grandes dimensiones. En abril tuvo lugar la fusión de la Junta y de la Plataforma para formar Coordinación Democrática. El fortalecimiento de la oposición causó gran preocupación en el Gobierno.

El Rey se sentía insatisfecho con Arias por su incapacidad para reaccionar contra el fortalecimiento de la izquierda de otra manera que no fuese con la represión o la violencia. Viendo que no era capaz de negociar con la izquierda, Arias decide dimitir el 1 de julio.

Juan Carlos nombró a Adolfo Suárez para el cargo de presidente del



Consejo de Ministros. Las credenciales falangistas de Suárez asustaron a la oposición, convocándose manifestaciones masivas en favor de las libertades políticas de la amnistía. “Con un gobierno formado por elementos ligados a los sectores más progresistas del capitalismo español, Suárez decidió rápidamente establecer planes para una democratización más profunda”. Éste consiguió el apoyo de los militares, aunque con reticencias, porque éstos insistían en que debía ser excluido el PCE de cualquier reforma futura. Suárez no mantendría su promesa y esto provocaría que la hostilidad de los militares contra él fuese en aumento.

En febrero de 1977 dio comienzo el proceso de legalización de los partidos políticos. Carrillo, a cambio de la legalización, aceptó reconocer la monarquía y ofreció su cooperación para llegar a un futuro pacto social.

Tras las elecciones generales celebradas el 15 de junio de 1977 (conocidas como «elecciones fundacionales») (PUELLES, 2010, 125), el régimen de Franco llegó realmente a su fin. Se contabilizó una alta participación (79%) y una mayor proporción de votos para la opción de centro política. El resultado forzó a las grandes fuerzas políticas al pacto y a la negociación. El resultado de ello fueron los Pactos de la Moncloa” (TAMAMES, 1989, 493), suscrito por el gobierno en octubre de 1977 con todas las fuerzas con representación parlamentaria.

El espíritu pactista tuvo un papel fundamental a la hora de dar solución a los tres grandes problemas que afectaban a la transición (PUELLES, 2010, 125):

- La grave situación económica, consecuencia de la crisis del petróleo de 1973. Con la firma de los Pactos de la Moncloa se sentaron las bases para la formulación de una política, apoyada por todos los partidos, que hiciera frente a la grave crisis económica.
- La vertebración territorial del Estado, condicionada por las demandas de los nacionalismos periféricos. Estos nacionalismos se integraron en el nuevo régimen democrático gracias al gran pacto que fue la Constitución de 1978.
- El problema Constituyente. Se trataba de refundar un nuevo Estado que fuese no sólo democrático, sino también descentralizado.

A nivel económico se tomaron una serie de medidas para mejorar la situación crítica en la que se encontraba, como la depreciación de la peseta, con la que se pretendía forzar las exportaciones, el turismo, las inversiones extranjeras, así como restringir las importaciones y otros pagos al exterior. Otra medida fue llevar a cabo una política de control sobre las Disponibilidades Líquidas, con la que se trataba de restringir el crédito y contener la inflación. “Se aspiraba a un doble equilibrio externo e interno, para dominar una situación de déficit exterior y de inflación interna, aunque ello hubiera de significar inicialmente un aumento de paro” (TAMAMES, 1989, 495-496). Se dio absoluta prioridad a la llamada política de saneamiento (precios y salarios, medidas urgentes de carácter fiscal, presupuesto, temas monetarios), mientras que las reformas estructurales se fueron



aplazando.

En 1979, las críticas de la oposición se acentuaron ante el agravamiento de los problemas, de tal modo que en septiembre se llevó a las Cortes un “Programa Económico del Gobierno (PEG). En él se consideraba que el origen de todos los males estaba en la crisis energética, que obligaba a aceptar el empobrecimiento real de la colectividad. En el PEG se creaba la ilusión de recortar el gasto público; en materia de creación de empleo, sólo se hacían algunas observaciones generales, reiterándose programas de empleo juvenil, etc. No existía ninguna planificación económica” (*ibidem*, 497-498).

El PEG, puesto oficialmente en marcha en septiembre de 1979, no tuvo ninguna incidencia positiva. Siguió el estancamiento, la inversión no llegó a relanzarse, el paro continuó aumentando y la contención del proceso inflacionista se agudizó.

Los avatares políticos de la transición a lo largo del último trimestre de 1979 y el primero de 1980 fueron debilitando más y más al Gobierno. Los socialistas presentaron una moción de censura al Gobierno en mayo de 1980 y, como consecuencia, Suárez remodeló su gabinete, dando cese al máximo responsable de la anterior política económica, Abril Martorell. Suárez no presentó un verdadero programa de política económica, en apariencia seguía vigente el PEG. El presidente anunció 11 directrices para mejorar los problemas del paro y limitar el gasto público corriente. Aumento de la inversión pública, reanimación de la inversión privada, programa de edificación de viviendas, reconversión industrial,... pero, al final, las promesas se vieron incumplidas. “Los once puntos de Suárez supusieron un reconocimiento del fracaso de toda una política económica, con sus secuelas de estancamiento, paro e inflación” (*ibidem*, 499-501).

De tal situación se derivó la profunda crisis interna de UCD, dimite Suárez, abriendo así la crisis de gobierno. En el proceso de investidura de Calvo Sotelo, amenazado por el golpe de Estado frustrado el 23 y 24 de febrero de 1981, se produjo la presentación de un nuevo programa de política económica: promesas de una mayor aportación del Estado a la financiación de la Seguridad Social, énfasis en la opción Nuclear, planteamientos de una moderación salarial, promesas de una reconversión industrial, planificación del sector público, aceptación de los reglamentos agrícolas de la CEE y en pesca de los tratados con las Comunidades, Marruecos, Portugal, etc., sin crítica alguna.

La política económica realmente seguida entre 1978 y 1982 fue “técnicamente poco imaginativa (...). Ignoró la crisis industrial (...), aceptó un sector agrario atrasado y toleró que la especulación se convirtiera en un verdadero cáncer del sistema capitalista al frenar la industria de la construcción” (*ibidem*, 503). La política realmente seguida fue socialmente conservadora. A la hora de frenar la inflación, se frenaron los salarios, mientras que los demás precios, en la

raíz misma de la inflación, como los del suelo y el dinero siguieron libres. Fue una política económica estratégicamente de dependencia. El único elemento que a veces se presentó como positivo fue el aumento de la inversión extranjera, gracias a la depreciación de la peseta.

Toda esta situación llevó a una pérdida de imagen del gobierno. Finalmente, Calvo Sotelo decidió disolver las Cortes en agosto de 1982, y convocar unas nuevas elecciones generales para el 28 de octubre, triunfando el PSOE.

El considerable crecimiento de la economía española entre 1960 y 1980 se ha llevado a cabo con un gasto en el factor tecnológico muy bajo<sup>28</sup> “consecuencia lógica de haber elegido un modelo de crecimiento rápido en el que los beneficios son tanto más elevados cuanto se utiliza una tecnología que, a corto plazo es barata” (PIZARRO, 1980, 27).

Desde 1975 hasta 1985 la situación económica de Andalucía manifiesta una dificultosa adaptación, se le ha llamado «transición», donde el ritmo de crecimiento económico desciende y se sitúa el PIB en el 2% anual acumulativo. Esta circunstancia es reflejo del cambio de actividad productiva, el final de una etapa, que parece exigir nuevas opciones: “Por otra parte, cabe destacar el proceso de destrucción de empleo, que lleva aparejado lógicamente el aumento del paro, alcanzando niveles superiores a la media nacional.” (LACOMBA, 1996, 417).

---

<sup>28</sup> “El gasto español en importación de tecnología es dos veces superior al destinado a la financiación total, pública y privada, de la investigación y el desarrollo. Si se suma lo gastado en importación tecnológica y en financiar la investigación y el desarrollo propios, se llega a un total de gasto inferior al 1% del PNB, un porcentaje muy inferior al designado en la mayoría de los países desarrollados en esos dos aspectos” (PIZARRO (1980) *El País*, 27).

### 3.- POLÍTICA EDUCATIVA, 1940-1981

A lo largo del siglo XX se asiste a un proceso sin precedentes en nuestro país: la escolarización total de la población entre los 4 y los 15 años (VIÑAO, 2011, 450), edades que comprende la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Esta evolución se ha desarrollado con distinto ritmo e intensidad, especialmente a partir de la década de los sesenta. Un hecho destacable en este periodo es el incremento de alumnado en la enseñanza secundaria, tradicionalmente orientado a una élite y que se transforma en un nivel para todos. Este hecho ha sido ya expuesto por Viñao<sup>29</sup>.

Desde 1850 hasta 1927, según los datos expuestos por Viñao (1996, 144) la cifra de estudiantes de bachillerato por 100.000 habitantes creció en España desde 86 a 272, es decir, 186 puntos en 77 años. “Pues bien, en un solo año, de 1966 a 1967, dicha cifra pasó de 2.801 a 3.824 alumnos. El incremento de 483 puntos fue casi tres veces mayor que el acaecido en los 77 años citados”. Este incremento acelerado de estudiantes en la enseñanza a partir de la década de los 60 y 70 ha sido descrito por muchos especialistas, ese no es el objetivo principal de nuestro estudio, sino analizar los factores que han podido influir en ese cambio.

En el siglo XIX los destinatarios de los Institutos eran los chicos, pero no todos, sólo de un 3 a un 5% de jóvenes de 10 a 15 años. Los matriculados en la segunda enseñanza pertenecían a un grupo restringido, procedente del medio urbano. El bachillerato tradicional era poco selectivo, la selección se realizaba, por razones sociales, con anterioridad al acceso. Quienes en él se matriculaban terminaban por lo general sus estudios, eran pocos los que abandonaban, suspendían o repetían curso (VIÑAO, 1996, 141-142).

A partir del Plan Pidal de 1845 se creó en España un Instituto de Secundaria en cada una de las capitales de provincia (SANZ y AMO, 2008, 133-144). En el preámbulo del plan de 1845 se decía que “la segunda enseñanza era aquella «propia» de quienes «tal vez algún día regirán los destinos de la patria», la exclusión de la mujer era algo sobreentendido [...]. El bachillerato era para la mujer un espacio académico y socialmente vedado” (VIÑAO, 1996, 140). Aunque en 1871 se contabilizan las primeras peticiones femeninas para matricularse, sólo se autorizaron a inscribirse como alumnas libres o asistentes, no como oficiales. Hubo que esperar hasta 1910 para permitir su matriculación oficial (Real Orden de 1910), sin embargo, se contempló una separación física de alumnos y alumnas, en distintas aulas y espacios físicos dentro del mismo centro o bien en centros diferentes. Hacia 1914-15 sólo un 3% del alumnado eran chicas, en el curso 1927-

---

<sup>29</sup> VIÑAO FRAGO (2011) “Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)”. En VICENTE y GUERRERO, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 449-472.

28 había aumentado sólo hasta el 13% (*ibidem*, 141).

La Ley de Instrucción Pública de 1857<sup>30</sup> ordenó, con sucesivos desarrollos reglamentarios, el sistema educativo de una manera u otra hasta 1970, cuando se promulgó la Ley General de Educación. Esta ley, conocida como Ley Moyano, aprobó la escolaridad obligatoria de los 6 a los 9 años, ampliándose hasta los 12 años a principios del siglo XX.

En la II República, se realizaron varios intentos para conseguir tener una Ley de Instrucción Pública, pero, debido a la inestabilidad política, no pudo alcanzarse ese objetivo. El Ministro Fernando de los Ríos presentó en las Cortes, en diciembre de 1932, un anteproyecto de Ley de Bases para la Primera y Segunda Enseñanzas, pero no logró superar el trámite de discusión en comisión (MARTÍNEZ, 2002, 271).

El gobierno de la República estableció en 1937 un plan de estudios para escuelas primarias que comprendía la enseñanza mixta de los 6 a los 14 años. Se creó un bachillerato abreviado para obreros y un número considerable de escuelas. (NAVARRO, 1990, 64) La labor del gobierno central en cuanto a la alfabetización fue impresionante. El Ministerio de Instrucción Pública creó, en plena guerra, las Milicias de la Cultura, donde maestros voluntarios, organizaciones sindicales y proletarias, instituciones públicas,... hacían su labor en cualquier lugar, tanto en el frente, como en las trincheras, o en la retaguardia.

La política escolar y de alfabetización del bando franquista no resiste comparación con la del bando republicano. No llevó a cabo ningún plan de alfabetización, ni construcción de escuelas, ni creación apresurada de bibliotecas,... El “franquismo, en materia escolar, no hizo más que retórica; palabras [...]. Sólo tuvo una actuación eficaz [...]: la depuración de maestros” (*ibidem*, 65). No se sabe exactamente cuántos docentes fueron sancionados y de qué forma, pero tanto por las conclusiones de Navarro Sandalinas (1990, 72-73), como por las declaraciones del ministro Ibáñez Martín, se trataría alrededor del 30% de los maestros existentes en la República<sup>31</sup>. En la investigación llevada a cabo por Morente (2011, 733) sobre este tema, constata que el nivel de sanciones fue más elevado entre el profesorado de segunda enseñanza, especialmente de los

---

<sup>30</sup> Para más información sobre el tema ver MONTERO ALCAIDE, Antonio (2009) Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). En Cabás. *Revista sobre el estudio del patrimonio histórico educativo*, nº 1, pp. 1-23.

<sup>31</sup> “Casi un tercio del Magisterio ha sido expulsado; un número incontable ha sido sancionado con traslado forzoso, prohibición de acudir al concurso de traslados durante varios años, sanciones económicas... Ha tenido lugar una auténtica persecución, y esta vez eran los cristianos los que perseguían. Cuando viene el concursos de traslados, los vencedores pasan delante con sus méritos de guerra y ocupan las plazas anheladas durante años, mientras los traslados forzosos han sido desterrados a los pueblos más aislados” (NAVARRO, 1990, 107)

institutos de bachillerato, que entre el magisterio primario.

La represión contra el profesorado, en todos sus niveles, se inició con el levantamiento militar y la guerra civil que desencadenó. La represión presentó muy distintas formas: desde la violencia física directa contra las personas (confinamiento, destierro, prisión, tortura, asesinato) hasta medidas de represión administrativa (la suspensión temporal de empleo y sueldo, el traslado o la separación definitiva del empleo)<sup>32</sup> (MORENTE, 2011, 27-28).

El primer objetivo del nuevo Gobierno fue la depuración ideológica del sistema educativo republicano, que afectó a los docentes, los alumnos, los libros de texto y las bibliotecas escolares<sup>33</sup>. Las nuevas autoridades centraron su atención especialmente en la depuración del profesorado, especialmente del magisterio, que tanto había promocionado la II República<sup>34</sup> (PUELLES, 1980, 366-367). Terminada la Guerra Civil, aquellos profesores que pudieron probar su hostilidad hacia la República se vieron obligados a realizar unos exámenes y seguir unos cursos de orientación profesional para dotarles de la competencia necesaria para inculcar a sus alumnos el espíritu religioso y moral católico (*ibidem*, 368-369). Los alumnos que estudiaban magisterio durante la guerra también fueron objeto de la “purificación”, con el fin de asegurarse que no poseían «ideas liberales, disolutas, antipatrióticas y ateas»<sup>35</sup>. Para ello, si querían matricularse, debían presentar un informe de las autoridades militares, civiles y eclesiásticas que acreditasen su buena conducta religiosa y patriótica.

Siguiendo la comparación entre la política educativa llevada a cabo por la República y el Franquismo realizada por Navarro Sandalinas (pp. 116-118), podemos destacar los siguientes aspectos:

- Mientras que en la República se crearon 16.500 escuelas, según afirmaba Marcellí Domingo en febrero de 1936, el franquismo no creó ninguna hasta 1945<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Las sanciones depuratoras fueron emprendidas en los inicios del franquismo a través de la Ley de 10 de noviembre de 1939. No fue hasta la Democracia (disposiciones legislativas de 2 de junio y 10 de octubre de 1977, BOE del 4-VII y 28-X), cuando se rehabilita a los maestros del llamado «plan profesional» de 1931 y cursillistas de 1936 (MAYORDOMO, 2002, 19-47)

<sup>33</sup> La depuración de las bibliotecas se dispone en la Orden Ministerial de 4 de septiembre de 1936. “A la luz de las instrucciones cursadas, sólo deberían subsistir aquellos «libros que respondan a los principios de la religión y la moral cristiana y exalten el patriotismo» (PUELLES, 1980, 367).

<sup>34</sup> Estacan dos disposiciones importantes: las órdenes de 8 de noviembre y 7 de diciembre de 1936. En la primera, destaca la importancia que para la nueva educación tiene la depuración del profesorado. En la segunda se analizan las causas de la situación en la que se encuentra el país y se señalan como culpables a aquellos docentes que, con sus ideas, simpatía o militancia en la izquierda, influyeron en sus alumnos. En la Orden Ministerial de 18 de marzo de 1939 se consideraba causa suficiente de depuración la «pasividad evidente de quienes pudieron haber cooperado al triunfo del Movimiento» (*ibidem*, 367-368).

<sup>35</sup> Orden Ministerial de 14 de julio de 1939.

<sup>36</sup> En otra parte de la obra comenta que hasta 1951 no se construyeron escuelas (NAVARRO, 1990, 142-143)



- Los objetivos progresistas de la República en materia escolar (laicismo, bilingüismo, coeducación) contrastan con los objetivos reaccionarios del franquismo (obligatoriedad de la religión católica, rechazo total de las lenguas españolas no castellanas y la separación de sexos).
- En 1920 un decreto estableció la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años. La República realizó sus planes de escolarización pensando en la obligatoriedad entre los 6 y los 14. Sin embargo, ya en el franquismo, se rebaja la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los 12 años (Ley de 1945).
- La República eleva los estudios de magisterio a niveles nunca vistos antes en nuestro país, mientras que el franquismo los rebaja a niveles de 1914. Este reconocimiento por parte de la República al magisterio se refleja en el salario, elevando el poder adquisitivo de los maestros. En franquismo lo rebaja a niveles de hasta treinta o cuarenta años atrás<sup>37</sup>.

Si atendemos a las cantidades invertidas en educación, aspecto que se utiliza habitualmente para identificar el interés de un régimen político por la educación, el franquismo supuso un retroceso de unos veinte años. Se han justificado estos bajos presupuestos por la necesidad de destinar más recursos a la reconstrucción de un país devastado por la guerra. Si se compara el gasto educativo de algunos países que participaron en la II Guerra Mundial, en 1946, un año después de la finalización del conflicto, la URSS gastaba en educación el 25% de sus gastos totales e Inglaterra el 20 %. En España, seis años después de la finalización de la Guerra Civil, se destinaba únicamente el 4.79% del presupuesto a educación (*ibídem*, 118).

La victoria del bando franquista en la guerra tuvo como consecuencia el control de la mayor parte de la educación por autoridades defensoras de: la negación de la libertad, predominio del clericalismo y del dogmatismo... (MEDINA, 1977, 115-116). La clase dominante creará una escuela pobre, en cantidad y calidad. La política escolar de Franco en su primera etapa responderá a los esquemas clásicos de la sociedad burguesa liberal-conservadora: “la cultura es un instrumento de dominación, cuya misión es la reproducción de élites para el poder político”<sup>38</sup>. Es decir, no se precisan más escuelas que las que la clase

<sup>37</sup> En 1939, terminada la guerra, el Magisterio había sufrido una reducción de su poder adquisitivo a niveles de 1930, en 1941 bajaría a niveles inferiores a 1913, un retroceso de casi treinta años. En 1947 y 1950 descendió otra vez por debajo del nivel de vida de 1913, lo que supone un retroceso de casi cuarenta años. Es decir, en los años 40 y 50 nunca recuperarían el nivel adquisitivo alcanzado en la República. “La situación del magisterio era la de un colectivo de pobres desgraciados. La imagen del maestro pobre, hambriento, con ropa remendada, que parecía salido de una novela picaresca, volvía a tener actualidad” (*ibídem*, 108-109).

<sup>38</sup> Equipo Reseña (1977) *La cultura española durante el franquismo*. Mensajero, Bilbao, pp. 145-146. Citado en: NAVARRO, 1990, 33.



dominante necesita para dar formación a sus hijos. Para el resto del pueblo, y no todo, es suficiente la alfabetización.

Establecidas las bases de la depuración de todos los elementos del sistema educativo republicano, las orientaciones académicas fueron reafirmando más los nuevos valores ideológicos del Estado vencedor. La preocupación en la enseñanza primaria no se encontraba en los contenidos a enseñar, sino en «los principios religiosos, morales y patrióticos que impulsan el glorioso Movimiento Nacional [que] han de tener en la escuela primaria su más fiel expresión y desarrollo» [Orden ministerial de 20 de enero de 1939] (PUELLES, 1980, 369) La educación será utilizada como vehículo para transmitir la correspondiente ideología. En todas las sociedades modernas la escuela es el principal medio para “imprimir y reimprimir la conciencia nacional, y la conciencia se construye sobre los mitos de origen, realización y destino. Esencialmente, la conciencia nacional transforma una biología común en una cultura específica, de tal modo que la conciencia de la especificidad cultural adquiere la fuerza de una biología única. Ahora bien, los nacionalismos son inseparables del estado y de la lucha por ser un estado autónomo. Bajo estas condiciones es inevitable que la educación sea un instrumento fundamental y un campo de acción para la lucha por producir y reproducir una conciencia nacional específica. A su vez, la solidaridad horizontal producida por esta conciencia nacional crea identidades fundamental y culturalmente específicas. Existen prácticas escolares, rituales, celebraciones y emblemas que contribuyen a producir este efecto y, naturalmente, existen también los discursos fundamentales del lenguaje y de la historia” (BERNSTEIN, 1990, 129).

A partir de 1940, se produce una fusión Iglesia-Estado, potenciado por la política de la dictadura y las orientaciones sociales de la Iglesia Católica, representada en las figuras de Pío XII y, posteriormente, Juan XXIII. El Estado devuelve a la Iglesia sus bienes y privilegios (FUENTE Y TEIXIDO, 1996, 245). Pero surge una pugna entre los dos pilares que habían apoyado al Régimen desde el principio, los católicos y los falangistas, que intentarán monopolizar el sistema educativo. Éste será un motivo continuo de tensión y de disputa, sin que estas relaciones se manifiesten al exterior o se den a conocer en los medios de comunicación (PUELLES, 1980, 374). La enseñanza aparece a los ojos de los sectores enfrentados como un agente importante de socialización y transmisión de valores que conviene controlar” (*ibidem*, 379). Finalmente, la principal beneficiaria del triunfo nacionalista, en lo que a enseñanza se refiere, va a ser la Iglesia. Durante todo el régimen franquista será una constante la entrega del Ministerio de Educación a católicos. En el campo de la enseñanza privada la Iglesia ejerce un monopolio casi completo, especialmente en la enseñanza media, donde se guiaban con la intención de controlar la formación e instrucción de los

hijos de la clase media: la futura clase dirigente.

El 1 de febrero de 1938 es nombrado ministro de Educación Nacional (antes llamado ministro de Instrucción Pública<sup>39</sup>) **Pedro Sainz Rodríguez**, monárquico y católico tradicional, que dismantela rápidamente el sistema educativo republicano. Como colaboradores encontramos a Romualdo de Toledo, director general de Enseñanza Primaria, y José Pemartín, director general de Enseñanza Secundaria y Superior.

Durante este periodo se suprime el laicismo, la coeducación y la enseñanza en lenguas nacionales, a la vez que se establece una rígida censura en los libros de texto. Comienza la depuración de los enseñantes comprometidos con el gobierno de la II República, apoyándose y restaurándose las órdenes religiosas.

El primer intento reformador del Nuevo Estado se dirige hacia la enseñanza secundaria. Así, el 20 de septiembre de 1938 se promulga la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, un nuevo plan de estudios que sustituye al de Villalobos (promulgado el 29 de agosto de 1934). El Bachillerato es, para Sainz Rodríguez “el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras” (*ibidem*, 371). Se trata de una consideración elitista de este nivel educativo, contrariamente a la tradición liberal que ve en el bachillerato una prolongación de la enseñanza primaria. La formación que recibirán las futuras clases directoras será una cultura clásica y humanística, acompañada de un contenido fuertemente católico y patriótico. Este bachillerato se mantendrá hasta 1953. Comprende un examen de ingreso a los 10 años, siete cursos y un examen de Estado organizado por la Universidad (*ibidem*, 373).

Con esta nueva Ley se pretende restaurar “la revalorización de lo español” (MEDINA, 1977, 118), que se conseguirá mediante la enseñanza de la Historia Universal y la Geografía, principalmente en sus relaciones con la de España.

Según Fernández Enguita (1992, 156-157) “el protagonismo de la Geografía y la Historia es inseparable de la formación de los Estados nacionales y del papel jugado en la misma por la escuela. Como disciplina escolar, la Geografía ha tenido y sigue teniendo por función, fundamentalmente, instilar en el alumnado la idea de la nación y asociarla a un territorio concreto. No en vano su división clásica discurre entre la nación y el resto, «de España» y «mundial» [...] ¿Y qué decir de la Historia? Prácticamente en todo el globo terráqueo los niños que han podido acudir a la escuela han tenido la oportunidad de aprender que su nación es

---

<sup>39</sup> La Ley de 8 de agosto de 1939, que reorganiza la Administración del Nuevo Estado, cambia la denominación del antiguo Ministerio de Instrucción Pública por el de Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, su estructura orgánica a nivel central prácticamente permanece: una subsecretaría y cuatro direcciones generales (la de Enseñanza Primaria, Enseñanza Superior y Media, Enseñanza Profesional y Técnica, y la de Bellas Artes). Posteriormente, el aparato administrativo irá creciendo hasta llegar a tener dos subsecretarías y once direcciones generales en 1966 (*ibidem*, 405).

o ha sido la más valerosa del mundo. Pero, sobre todo, de asimilar la realidad nacional como distinta de la de las sociedades que rodean a su patria y superior a la de las que la componen. España, compuesta por nacionalidades históricas y regiones con una identidad propia durante mucho tiempo negada es un claro ejemplo. No importa su carácter democrática o dictatorial, capitalista o burocrático, todos los países o regímenes políticos del mundo, desde la Unión Soviética hasta los Estados Unidos, desde España franquista hasta la Nicaragua sandinista, desde la Inglaterra victoriana hasta la China comunista, han recurrido a la escuela, y en particular a la enseñanza de la historia para lograr la identificación de sus súbditos o de sus ciudadanos con la idea de la nación-Estado por encima de cualquier otra identidad étnica, social o cultural”.

Aunque en este plan se reservó un lugar importante a la enseñanza estatal, la escasez de recursos y la aplicación creciente del principio de subsidiariedad produjo un descenso de la enseñanza estatal y un incremento de la enseñanza privada, principalmente la impartida por la Iglesia y las órdenes religiosas (PUELLES, 1980, 373): “En los primeros años del régimen, como ya hemos sostenido, el apoyo de la Iglesia al nacionalcatolicismo fue vital. A cambio, la enseñanza secundaria, si se deja aparte el débil sector estatal, fue dominada por la Iglesia -fue en los colegios eclesiásticos donde se educaba la élite-”. (CARR, 1983, 229) Como consecuencia, entre 1940 y 1950 descendió el número de alumnos matriculados en los Institutos, mientras que aumentaban en los religiosos, que controlaban también una parte importante del alumnado libre<sup>40</sup>. En los años inmediatamente posteriores a la guerra, se aprobaba el bachillerato únicamente por haber participado en el bando nacional (MEDINA, 1977, 119-122; para este párrafo y los siguientes).

Entre 1939 y 1951 **Ibáñez Martín** ocupa el cargo de Ministro de Educación Nacional, continuando la política iniciada por Sainz Rodríguez. Durante su ministerio “se realiza la labor legislativa que sienta las bases de la nueva educación preconizada por el Estado nacional” (PUELLES, 1980, 375). Crea en 1939 el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que él mismo preside hasta 1965.

El 1 de marzo de 1940 se promulga la Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo, que servirá para hacer una limpieza de profesores sospechosos. En julio de ese mismo año se sustituye el Plan de estudios. Se rebajan los planteamientos científicos y somete al estudiante de magisterio a una serie de

---

<sup>40</sup> Según los datos del Anuario Estadístico del INE el porcentaje de estudiantes de Bachillerato en centros privados era del 28,9% en 1931, mientras que en 1943 asciende ya al 70,7%. Además, por Orden del 13 de septiembre de 1937 se clausuran y suprimen 38 institutos de enseñanza media por “innecesarios”. Por otra parte, el número de institutos en 1939 era de 113, mientras que en 1959 sólo ascendían a 119, produciéndose en sólo diez años un crecimiento de los centros privados que sextuplicaba el número existente en 1939 (PUELLES, 1980, 373).

controles y a una moral, que le harán ser uno de los sectores más dóciles y conservadores. Debían encuadrarse en el SEM (Servicio Español de Magisterio), especie de corporación profesional en manos de la Falange. La preocupación por el adoctrinamiento político de los jóvenes favorecerá la creación, en diciembre, del Frente de Juventudes, especie de juventudes falangistas, a la que obligatoriamente debían pertenecer los estudiantes entre 8 y 18 años.

También dirige su atención el nuevo Estado a la Universidad. La Universidad española había sido influida por el liberalismo y progresismo desde finales del siglo XVIII, especialmente al iniciarse el presente siglo, pero tras la guerra civil se procederá a su reorganización, intentándose implantar en este nivel los rasgos del nuevo régimen. Estaba orientada la política universitaria por una combinación de la ideología fascista y del clericalismo tradicional. En 1943 (Ley de 29 de julio) se promulgó una nueva Ley de Ordenación Universitaria en la que se establecía el control conjunto de las universidades por la Iglesia Católica y el Movimiento (MARAVALL, 1978, 157). Lo importante para la Administración era establecer un rígido sistema de control y coacción, lo de menos era perfeccionar los objetivos científicos y los contenidos de los programas (MEDINA, 1977, 123-124). Poseía un carácter confesional y político, espíritu que se mantendrá en la Universidad hasta 1970 (PUELLES, 1980, 375), a pesar de las modificaciones que sufrirá en diversas ocasiones.

En el ámbito escolar se tomarán medidas en el mismo sentido. El 17 de julio de 1945 se aprueba la Ley de Instrucción Primaria, que refuerza la influencia de la Iglesia y la Falange en este nivel. Se introducen las asignaturas de Religión y Formación del espíritu nacional, al igual que la enseñanza media y superior, controlando la escuela el Párroco y el Jefe local del Movimiento. Para Navarro (1990, 104) esta Ley es fruto del interés por demostrar que el régimen era católico y no fascista, incluso sostiene que la ley ya estaba hecha desde 1939, pero que se esperó a la finalización de la II Guerra Mundial para aprobarla (*ibídem*, 98-103). La influencia de la Iglesia Católica es total: puede crear escuelas, Normales y expedir títulos; es la inspectora en todo lo referente a la fe y las costumbres en centros públicos y privados; se prohíbe la coeducación y, cuando no haya más remedio, en las escuelas unitarias serán maestras quienes las regenten.

Esta Ley responde a los deseos de la Iglesia de fundar y sostener escuelas primarias, secundarias y superiores. (PUELLES, 1980, 379-380) Una enseñanza confesional, donde cualquier materia (especialmente la Geografía y la Historia, en las lecturas...) se pueda utilizar como excusa para introducir enseñanzas morales. Pero también patriótica y nacionalista.

El Estado se compromete a garantizar la enseñanza obligatoria hasta los doce años, y que ésta sea gratuita en los centros públicos. Es una vuelta atrás, pues se reduce la escolaridad a 6 años, cuando anteriormente (desde 1923) era de

8 años (de 6 a 14 años). Se establece la cartilla escolar<sup>41</sup> y el Certificado de Estudios Primarios.

La educación primaria «orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas». Aunque en este mismo artículo también se comenta que la enseñanza primaria femenina «preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria domésticas» (Art. 11).

Divide la enseñanza primaria en dos etapas diferenciadas: una, general, de los 6 a los 10 años, y otra, de carácter especial, de los 10 a los 12 años, siendo el periodo de escolaridad más corto de todos los países europeos. Constituye un ciclo educativo en sí mismo, no conectando orgánicamente con la Segunda Enseñanza, a la que se accede mediante una prueba de ingreso completamente independiente de la enseñanza primaria. Se establece, por tanto, dos clases de alumnos, lo que supone una grave discriminación: los que a los diez años ingresan en el bachillerato como paso previo a la Universidad y los que prosiguen hacia el mercado de trabajo. Es, igualmente, “un sistema acorde con un país subdesarrollado de estructura preindustrial, donde no se necesita aún una clase trabajadora cualificada, siendo suficiente la posesión de unos conocimientos elementales para ingresar en el mercado laboral” (*ibidem*, 382-383).

En un primer momento el Nuevo Estado dejó claro que su prioridad era la enseñanza media, tal y como lo demuestra la promulgación de la única ley educativa del periodo de guerra, dedicada al bachillerato<sup>42</sup>, así como la escasa atención prestada a la construcción de escuelas durante el periodo 1939-51 (6.000 escuelas)<sup>43</sup>. Aunque en la Ley de 1945 se comprometiesen a crear una escuela cada 250 habitantes, siempre que la iniciativa privada, estimulada por el Estado, no llegará a todos los rincones (NAVARRO, 1990, 104). Atendiendo a los datos del INE para el curso 1950-51 sólo la mitad de la población en edad escolar (de los 6 a los 11 años inclusive) tienen un puesto escolar en centros públicos, el resto, o paga su escuela o no la tiene. A ello habría que añadir el absentismo en los

---

<sup>41</sup> Aunque no se puso en práctica hasta 1954 (NAVARRO, 1990, 160),

<sup>42</sup> El primer ordenamiento de este nivel se produce en 1938, en plena guerra civil, siendo ministro Sainz Rodríguez. Sin embargo, será habitual realizar reformas más o menos completas de la enseñanza media durante la dictadura: 8 planes en este periodo (los de 1938, 1949, 1953, 1957, 1963, 1967, 1970 y 1975), lo que equivale a un plan cada menos de 5 años. Este hecho no es aislado en la historia de España, así desde 1836 se han contabilizado unos 27 planes de estudio de enseñanza secundaria (un plan cada menos de 4 años), salvo el de 1903 que tuvo una vigencia relativamente prolongada (DELGADO, 2005, 936-937)

<sup>43</sup> En las estadísticas oficiales se indica la creación de 17.218 escuelas, pero tanto Emilio Lázaro Flores (1975, 117-118), como Viñao y Moreno (2005, 916-917), o Puelles, (1980) sostienen que se han contabilizado escuelas creadas durante la República y que, o bien aún no habían empezado a funcionar, o bien existía algún defecto en su status de escuelas creadas, por lo que pudieron ser recreadas o convalidadas.



centros públicos, donde un 29% de los niños matriculados no asisten a clase, según los datos del INE (*ibidem*, 144). Como comentamos anteriormente, los datos de la privada no son fiables, según la información recibida de Joaquín Tena Artigas.

1949 se aprueba un plan quinquenal de “construcciones de centros de carácter estatal que supone la creación de 30.000 escuelas nuevas, lo que implica un déficit de puestos escolares que sobrepasa el millón de niños sin escuelas” (*ibidem*, 384). Fue aprobado por decreto el 18 de noviembre de 1949, pero careció de desarrollo posterior. Supone, sin embargo, el primer indicio de que el Estado recobraba la iniciativa en materia de construcción escolar. Para agravar la situación, no sólo faltaban sólo escuelas, sino también maestros.

Hasta ese mismo año la formación profesional seguirá regulándose por el estatuto de la dictadura primorriverista de 1928. “Subsisten, pues, las Escuelas de Artes y Oficios o «escuelas de artesanos», dedicadas a la formación del maestro artesano, y las Escuelas de Trabajo o «escuelas de enseñanzas industriales», dedicadas a la formación de oficiales y maestros de taller” (*ibidem*, 377). Destaca el escaso desarrollo de estas enseñanzas y su pequeña incidencia en la industria, propio de un país que basa su economía en la agricultura y que posee una incipiente industria que no necesita una mano especialmente cualificada.

Al final de la década de los cuarenta se observa ya que la política autárquica económica ha sido un fracaso y se preludia el desarrollo de la industrialización. A este espíritu probablemente responde la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional (*ibidem*, 378), promulgada el 16 de julio de 1949, con Girón en el Ministerio de Trabajo. Se creaba un bachillerato laboral, distinto del bachillerato universitario, que intentaba permitir “cursar a los hijos de los trabajadores un bachillerato acorde con su clase en centros especiales” (*ibidem*, 125). Los Institutos laborales se extienden poco a poco, aunque no servían a los que esperaban ascender de clase a través de los estudios y la titulación, ni tampoco a aquellos que aspiraban a adquirir una cultura técnica.

Las bases de la ley establecen un bachillerato técnico con un año de carácter formativo general y cuatro años de especialización profesional. Las especializaciones impartidas eran: agrícola y ganadera, minera, industrial, marítima y «profesiones femeninas» (*ibidem*, 378). Este bachillerato nunca tuvo gran aceptación, prueba de ello es el escaso número de alumnos matriculados<sup>44</sup>. Por otra parte, también comenzaba la confusión de instituciones dedicadas a la formación, pues junto a los nuevos centros docentes persistían las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas de Trabajo.

---

<sup>44</sup> La media de alumnos por centro nunca pasará de 142 en el momento máximo (curso de 1958-59) (PUELLES, 1980, 378).



## - AÑOS 50

Después de la Segunda Guerra Mundial, los países occidentales entraron en un periodo de recuperación económica, exigiendo un volumen importante de recursos humanos. Los sistemas educativos eran requeridos para que proporcionasen el número de técnicos y científicos necesarios. “Los espectaculares avances de la Unión Soviética, sobre todo en el desarrollo de las armas nucleares y los ingenios espaciales, alertaron a los Estados Unidos sobre la posibilidad de que los soviéticos pudieran alterar el equilibrio militarmente establecido. De aquí que el presidente Kennedy llegara a considerar que el principal problema nacional, en los albores de los setenta, era la escasez de doctores (Ph.D.) y que unos años antes un estudio oficial, «American Resources of Specialized Talent», hubiera insistido en la necesidad de hacer el mejor uso posible de los recursos intelectuales del país<sup>45</sup>” (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 299).

A comienzo de los años 50, los sistemas educativos iniciaron, en todo el mundo, un proceso expansivo sin precedentes en la historia. Se produce en todo el mundo un cambio sustancial del concepto mismo de enseñanza secundaria que, de ser una vía de selección para los estudios superiores, se convierte en todas partes en un medio de promoción social y cultural al alcance de un número mayor de jóvenes (DELGADO, 2005, 937).

Se multiplicaron las matrículas del alumnado, aumentaron rápidamente los presupuestos para la educación, y la enseñanza destacó como la más importante industria local (COOMBS, 1978, 9), observándose una importante relación entre enseñanza y crecimiento económico (*ibidem*, 35-36). Entre 1950 y 1960 los países de la OCDE incrementaron sus gastos en educación en una tasa media anual que doblaba el incremento del Producto Nacional Bruto. La matrícula en enseñanza media se multiplicó por dos y la superior se triplicó<sup>46</sup> (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 299). En Francia, concretamente, el sistema educativo se ve abrumado por el creciente número de alumnos, el incremento de estudiantes es tal en los centros de enseñanza secundaria que “corren el riesgo de sucumbir bajo la cantidad” (LEGRAND, 1981, 166-167).

En nuestro país, uno de los grandes problemas que existían desde el siglo

---

<sup>45</sup> La referencia al presidente Kennedy en Freeman, R. (1977) *The Overeducated American*. Academic Press, New York, p. 2. El estudio *American's Resources of Specialized Talent* fue redactado por la Comisión de Recursos Humanos y Formación Avanzada y publicado en 1954. Tomado de Karabel, J. y Halsey, A.H. (1977) *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, New York, p.8. Citado por GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 299.

<sup>46</sup> Emmeriji, I (1974) *Can the School Build a New Social Order?*. New York, Elsevier Scientific Publishing Company. Citado por Karabel, J. y Halsey, A.H. (1977) *op. cit.*, p.5. Tomado de GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 299.

XIX, era el trabajo prematuro de los menores, obligados a trabajar para afrontar sus necesidades y las de sus familiares. La UNESCO reconocía que la causa principal del empleo de los niños era la pobreza y que, por tanto las medidas legales para alargar la escolaridad obligatoria, como para elevar la edad laboral debían ir acompañadas, para ser eficaces de ayudas directas a las familias, entre otras: creación de comedores escolares gratuitos o a precios módicos, que permitieran a los alumnos un buen estado de salud y que, a la vez, evitase la búsqueda de empleos prematuros; distribución gratuita de ropa y materiales escolares; y transportes gratuitos o con tarifa reducida, en caso de tener que asistir a un centro escolar lejano al domicilio, para que éste no fuese un obstáculo a la asistencia (como sucedía en las zonas rurales) (RUIZ, 2013, 151-153).

En España, durante esta década, comienza el intervencionismo del Estado en el campo de la educación. Aparece la Comisaría de Extensión Cultural, la Comisaría de Protección Escolar y la Secretaría General y Técnica, esta última con funciones de coordinación, asistencia técnica y planificación. Se potencia la figura del Rector, se transforman las secciones administrativas en delegaciones administrativas (será un fracaso por la falta de medios personales y materiales), mientras que la estructura de los centros docentes permanecerá estacionaria (PUELLES, 1980, 406).

Es una época de conflictos internos, huelgas,... y el régimen ve la necesidad de mejorar su imagen exterior. Se produce una crisis ministerial de la que salen beneficiados los católicos (MEDINA, 1977, 124-127). El 18 de julio de 1951 Joaquín **Ruiz Giménez** es nombrado ministro de Educación Nacional del cuarto gobierno de Franco, tenía voluntad de reforma y de liberalización y pertenecía a una corriente próxima a democracia cristiana (TÉMIME..., 1982, 317). Los problemas educativos comienzan a tener una valoración más realista.

En 1952 realizó una reflexión sobre la situación de la educación en España durante un grupo del Sindicato Español Universitario (SEU), con el título *Entre el dolor y la esperanza*<sup>47</sup>, en donde mostraba su preocupación por la formación integral y la extensión de la enseñanza media a la juventud española como principios condicionantes, fundamentales, y de exigencia política y social, para poder dirigir a los jóvenes hacia caminos universitarios o laborales (CAPITÁN, 1996, 219). La Ley, según el ministro, junto con otras medidas complementarias, como la ampliación de la estructura del Seguro escolar, los préstamos al honor y el salario escolar ayudarían a conseguir ese objetivo.

El nacionalismo exaltado tiende a disminuir mientras que se mantiene la confesionalidad de la enseñanza, incluso se refuerza con la figura del Concordato en 1953 (PUELLES, 1980, 387 y FUENTE, 1996, 249). El Concordato supone el

---

<sup>47</sup> En *Revista de Educación*, año II, vol. III, nº 6 (enero 1953), pp. 1-6. También en la revista *Alcalá*, núms. 23-24 (10 de enero de 1953).

reconocimiento del régimen por la Santa Sede y una legitimación exterior suministrada por la Iglesia en cuanto organización internacional. A cambio, el Estado concedía a la Iglesia española una serie de beneficios económicos (exenciones tributarias, dotaciones presupuestarias para el culto y el clero, subvenciones...), jurídicos (inmunidad judicial de los clérigos, exención del servicio militar, etc.) y un papel predominante en materia de educación (PUELLES, 1980, 393).

El Estado aseguraba la enseñanza de la religión como parte obligatoria de los planes de estudio en todos los centros del país, de cualquier clase y nivel, mientras que la Iglesia Católica se encargaba de la pureza de fe, de las buenas costumbres y de la enseñanza religiosa. Podían prohibir y retirar libros, publicaciones... contrarios al dogma y a la moral católica (MARAVALL 1978, 159 y PUELLES, 1980, 394).

La política de Primera Enseñanza apenas varía, persistiendo el atraso y la hegemonía de la Iglesia (TUÑÓN, 1980, 479-498). Se mantiene la política educativa que hace del bachillerato el eje principal del sistema (PUELLES, 1980, 387). Ruiz Giménez se encontró con la protesta de los medios católicos al intentar la aprobación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (TUSELL, 1989, 142). El proyecto de ley fue sometida al juicio del Vaticano (era una consecuencia de los convenios de 7 de junio de 1941 y 16 de julio de 1946 entre la Iglesia y el Estado), informando al Gobierno que, aunque “el proyecto no era del todo satisfactorio”, lo acepta (PUELLES, 1980, 388). La Ley será aprobada el 26 de febrero de 1953, en ella hay un cambio en el tono y en el lenguaje con respecto a la de 1938. Llegaba con intenciones de cambio social y laboral “al menos en los modos y en los usos de promoción y movilidad «entre clases» y con textos de reforma del sistema educativo en sus tramos medios” (CAPITÁN, 1996, 220). Existe una obsesión por regular este nivel educativo, pues opinaban que su influencia era capital para el control social. Se eliminan los elementos más demagógicos y totalitarios de la misma, aunque aún continúan controlando la Segunda Enseñanza las órdenes religiosas (MEDINA, 1977, 125-127). Uno de los puntos que no fue del agrado de la inspección eclesiástica era el sometimiento de todos los centros a la inspección del Estado en lo que atañía a “la formación del espíritu nacional, educación física, orden público...” (PUELLES, 1980, 389).

Tanto para Pérez Galán como para Puelles Benítez esta ley representó “un gran avance a nivel formal con respecto a la situación anterior” (*ibidem*, 389). En ella se observaba una mayor preocupación por los problemas técnicos, era más racional y de mejor calidad técnico pedagógica (TUÑÓN, 1980, 479-498). El bachillerato se divide en: elemental, con una duración de 4 cursos y un examen de reválida; superior, de 2 cursos, con división entre Ciencias y Letras y reválida; y establece un curso de preuniversitario, con una prueba de madurez (PUELLES,

1980, 389, MEDINA, 1977, 125-127 y CAPITÁN, 1996, 225). Para Viñao (1996, 144) cada uno de los exámenes y pruebas que se realizaban en este nivel eran intentos para canalizar y frenar la avalancha de alumnos. La prueba de madurez servía como filtro final que abría las puertas de la Universidad, preservándose una avalancha en esta última institución.

La nueva división del bachillerato contribuyó, en gran medida, a facilitar la enseñanza hasta los 14 años. El título de bachillerato elemental se comenzó a exigir oficialmente para el acceso a determinados empleos y carreras de grado medio. Esto, junto al despegue económico que se inicia en estos años, puede explicar la posterior explosión escolar en este nivel, popularizándose el título de bachillerato elemental (PUELLES, 1980, 389).

En cuanto a las construcciones escolares, la labor de este Ministerio será bastante deficitaria<sup>48</sup>. Los recursos son escasos (el 7,89% del presupuesto general del Estado en educación en 1951), pero además influye el deseo de no competir con la Iglesia e instituciones privadas en las construcciones de centros (*ibídem*, 390-392, para este texto y los siguientes).

El 22 de diciembre de 1953 se aprueba una Ley que regula las construcciones escolares. En ella se ajustan los convenios entre el Estado y las corporaciones locales para las construcciones de escuelas. Aunque las aportaciones de los Ayuntamientos y Diputaciones se fueron reduciendo, la colaboración de las corporaciones locales ha sido continua.

La enseñanza no estatal se tuvo en consideración. La Ley de 15 de julio de 1954 estableció un cauce de promoción a la iniciativa no estatal, mediante la concesión de beneficios fiscales y arancelarios, créditos oficiales...

El primer gran esfuerzo sistemático en la construcción de instalaciones educativas es el del I Plan Nacional de Construcciones Escolares (Ley de 17 de julio de 1956), por el que se autoriza la emisión de deuda pública para la construcción de escuelas, en el quinquenio 1957-61. Se intentaba abordar el problema del inhibicionismo estatal en la enseñanza primaria. Existe un déficit de puestos escolares, lo que evidencia el abandono de la enseñanza primaria por el régimen en los primeros 20 años de su fundación. La iniciación del Plan coincidió con una subida general del precio en la construcción, entre un 35% y un 40%, lo que obligó a revisar la cuantía de la ayuda estatal. Como consecuencia se amplió el plan durante los años 1962 y 1963 (MEC, 1969, 155). Se crearon numerosas escuelas<sup>49</sup>, pero los estudios del I Plan de Desarrollo seguían arrojando un déficit

---

<sup>48</sup> Respecto a la enseñanza primaria, Emilio Lázaro da la cifra de 5.573 escuelas creadas en los años 1951-55, cifra nada excesiva teniendo en cuenta la escasez de puestos escolares existentes. Pero la situación es aún peor en la enseñanza media, estancándose en 119 los institutos hasta 1959 (PUELLES, 1980, 391).

<sup>49</sup> 22.788 aulas, con capacidad para 911.520 alumnos y más de 18.053 viviendas para maestros (MEC, 1969, 155).

de centros escolares que tendría su explicación en el crecimiento vegetativo de la población y en el fuerte movimiento migratorio registrado en estos años, que tuvo como resultado que muchas escuelas construidas quedaran obsoletas como consecuencia de los grandes desplazamientos internos de la población (*ibídem*, 398-399 para este párrafo y el siguiente).

La Enseñanza Media experimenta un despegue en su demanda a partir de 1956, llegándose casi a duplicar el número de alumnos matriculados en 1962<sup>50</sup>. En el caso de nuestra provincia, Málaga, el número de alumnos oficiales matriculados en bachillerato, se duplica en sólo cuatro años (de 1962 a 1966), pasando de 1.707 a 3.408. Este incremento también se observa en los alumnos libres (de 3.969 a 5.955).

En este periodo el número de institutos nacionales abandona su estancamiento, para aumentar hasta 166 en 1962<sup>51</sup>. Desde 1957 comienzan a aparecer nuevos centros públicos, volcados hacia el bachillerato elemental, como las secciones delegadas (prolongación de los institutos ya existentes), los colegios libres adoptados (fruto de la colaboración de los Ayuntamientos con el Estado), y las Secciones Filiales<sup>52</sup> (iniciativa no estatal con el Estado). Estas nuevas instituciones fueron dirigidas hacia los suburbios de las grandes ciudades y al medio rural (VEGA, 1989, 37). Serán consagradas formalmente, junto con los estudios nocturnos para los trabajadores adultos, en la Ley de 14 de abril de 1962 (BOE del 16 de abril del mismo año).

La etapa en la que se produce la creación de las Secciones filiales se caracteriza por (CALLEJA, 1996, 237) un notable desarrollo técnico e industrial en el país; un importante movimiento migratorio, tanto interno (desde las zonas rurales a las urbanas o a otras ciudades del país), como externo (hacia otros países); la “existencia de una postura política en pro de hacer extensible la educación a todos los ciudadanos y una postura religiosa –dentro de la vertiente «social»– centrada en prestar mayor atención a las clases obreras”.

Aunque estas medidas suponían una extensión generalizada del bachillerato elemental, supone, sin embargo, una discriminación, pues se seguía manteniendo el carácter selectivo y restringido del bachillerato superior como medio de acceso a la Universidad.

---

<sup>50</sup> Según el INE, el número de alumnos matriculados en la enseñanza secundaria en 1956 era de 370.970, en 1962 se había incrementado casi al doble, 564.111 estudiantes.

<sup>51</sup> Recordemos que la cifra de institutos en 1939 era de 113, mientras que en 1959 sólo existían 119. Es decir, sólo seis institutos más en veinte años

<sup>52</sup> Las Secciones Filiales «son establecimientos para la enseñanza del Bachillerato Elemental en aquellas zonas que no tengan bien atendidas las necesidades de este tipo de enseñanza, dentro del mismo municipio del Instituto Nacional de Enseñanza Media del que dependa o en un municipio colindante que constituye con aquél una sola agrupación urbana» (BOE 26 de enero de 1963. Decreto 90/ 1963, de 17 de enero, regulador de las Secciones filiales y de los estudios nocturnos en la Enseñanza Media. Artículo 2º.)



En 1955 Girón vuelve a su política de formación profesional. El 20 de julio de ese mismo año se promulga la Ley sobre Formación Profesional Industrial. Se regula una Formación Profesional en estrecha relación con la industria del país, a la vez que se garantiza la presencia de la Iglesia.

Por una parte se lanza una campaña demagógica sobre los avances de la formación para obreros y se levantan suntuosos palacios docentes, por otro, el sistema se ordena para que los trabajadores se limiten a aprender un oficio. Se plantea su financiación con el dinero de los propios trabajadores a través de la Seguridad Social y las Mutualidades (la aportación del Estado y de los organismos provinciales y autónomos es poco importante) (MEDINA, 1977, 390).

La Enseñanza Media Profesional se estructura en: Formación Profesional Industrial, que a su vez se divide en escuelas de preaprendizaje (2 cursos y exigencia del Certificado de Escolaridad para su ingreso), escuelas de aprendizaje (3 años), escuelas de maestría (2 años para el título de oficial) (PUELLES, 1980, 390); Escuelas de Capacitación Agrícola, Náutica, las antiguas de Artes y Oficios (integradas en la estructura de la Formación Profesional y la Formación Profesional de Adultos en 1957 y complementada más tarde con la Formación Profesional Obrera); en la cúpula de todo se encontraban las Universidades Laborales (MEDINA, 1977, 127-128). Un grave error fue la no integración de la Formación Profesional en el sistema educativo, habrá que esperar a 1970, con la Ley General de Educación (PUELLES, 1980, 391).

En la Universidad la política educativa de Ruiz Giménez mantendrá un tono dialogante que trata de evitar el rígido autoritarismo impuesto por la Ley de 1943. Intentará llevar a cabo medidas encaminadas a evitar la discrecionalidad absoluta de los tribunales de oposiciones: elección de los cargos de decano y vicedecano, aunque no el de rector. Se fomentará la dedicación del profesorado a la Universidad y se le otorgará a la Universidad de Salamanca la autonomía para que pueda realizar una experiencia de renovación pedagógica (*ibídem*, 392-393).

Superado el periodo de la autarquía, comienza una lenta recuperación económica, y una débil industrialización. En este contexto, surgen los primeros brotes de oposición al régimen, como las huelgas en Madrid y Barcelona (PUELLES, 1980, 395). El inicio del movimiento estudiantil se sitúa hacia mediados de los años 50 (MARAVALL, 1978, 159). Con anterioridad, los factores generales que habían impedido la existencia de una oposición organizada en el país estaban incidiendo también en la vida universitaria.

A partir de 1956 aparece una nueva oposición interna formada por los hijos de los vencedores. Estos grupos pueden considerarse como el germen de lo que en la etapa final del franquismo se llamó la “oposición moderada” (TUSELL, 1989, 151).

La primera etapa del movimiento estudiantil empezó a finales de 1955. En octubre de ese año falleció Ortega y Gasset, y su funeral se convirtió en una



manifestación de la oposición liberal. En febrero de 1956 se entregó al presidente del SEU un manifiesto firmado por varios cientos de estudiantes, en el que se pedía una democratización del SEU y un Congreso Nacional de Estudiantes. El presidente del SEU del distrito de Madrid aceptó que se celebraran elecciones de representantes estudiantiles a nivel de Facultad. El gobierno invalidó las elecciones y los estudiantes protestaron ocupando los lugares del SEU en diversas facultades. Las Universidades fueron cerradas, se produjeron numerosas detenciones y fueron destituidos Ruiz Giménez (Ministro de Educación) y Fernández Cuesta (Ministro Secretario del Movimiento) (MARAVALL, 1978, 162). En 1958 se reanudan las luchas estudiantiles y junto a éstas el PCE organiza prematuramente la Jornada de Reconciliación Nacional, conjunción conflictiva que explica el retroceso del movimiento estudiantil hasta comienzos de los sesenta (MEDINA, 1977, 129-132).

“Los sucesos de febrero de 1956 ponen fin a lo que algunos han denominado la «primera apertura» del régimen” (PUELLES, 1980, 396). Como consecuencia de estos hechos el ministro católico es sustituido por un falangista, **Rubio García-Mina**, que ocupó la cartera de educación hasta 1962. El nuevo equipo ministerial se caracterizó por el mantenimiento del sistema educativo existente, a excepción de la reforma de las enseñanzas técnicas. En 1957 Franco comenzaría la marginación de los católicos y los falangistas para optar por la solución tecnocrática del Opus Dei (MEDINA, 1977, 128-129). Este hecho queda reflejado con el desplazamiento de Arrese y la entrada de López Rodó en el gobierno, lo que significa un cambio hacia la tecnocracia (PUELLES, 1980, 399). Supone la puesta en funcionamiento del Plan de Estabilización económica y la entrada de España en el concierto económico internacional.

Es el fin de la autarquía. España ingresa en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el Fondo Monetario Internacional y en el Banco Mundial, a quien pide un informe sobre la economía española. Estas medidas significan el fin del aislamiento económico (el fin del aislamiento diplomático se produjo antes, con la firma del Concordato en 1953 y las bases americanas). Es la época del desarrollismo, del turismo, de importantes inversiones de capital extranjero atraído por una mano de obra barata y disciplinada que garantizaba la tranquilidad en las empresas (NAVARRO, 1990, 199). Comienza el «milagro español».

El Banco Mundial emitió un informe<sup>53</sup> con una serie de recomendaciones sobre cómo debía adaptarse la economía española a la economía mundial, donde también se habla de educación. En él se aconseja invertir en educación para moderniza y mejorar la economía (*ibídem*, 200). Siguiendo los planteamientos de

---

<sup>53</sup> (1962) *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: El desarrollo económico en España*. Oficina de Coordinación y Programación Económica, Madrid.

la teoría del capital humano, se aconseja proveer al país de una mano de obra cualificada para conseguir un ritmo mayor de crecimiento económico. Para ello se recomienda ofrecer una base de enseñanza profesional y técnica a la población, tras una buena educación general. Sostienen que los trabajadores que han recibido una buena educación, tiene mayor flexibilidad mental y se adaptan mejor a los cambios técnicos.

Rubio García-Mina eligió como director general de primaria a Tena Artigas, experto en estadísticas, que había trabajado en el MEN y luego en la UNESCO. Entre ambos van conseguir en 6 años lo que el régimen intentó conseguir en 20, en cuanto a construcciones escolares. Elaboraron un mapa escolar español, donde se realizó un pormenorizado estudio del número de niños, escuelas, tendencias de la población, etc. en cada núcleo de población. Con estos datos evaluaron las necesidades educativas en España y se propusieron escolarizar a todos los niños. El Plan Nacional de Construcciones escolares de 1957 nació con un problema: la financiación. Se construyeron menos aulas de las previstas (25.000), pero a pesar de todo se realizó un gran esfuerzo, y lograron terminarse 23.000 aulas en 1962. Lo que suponía 920.000 puestos escolares, a 40 por aula. A pesar del esfuerzo realizado, aún quedaban 235.000 niños sin escolarizar (NAVARRO, 1990, 169-170). El problema se había mejorado, pero no resuelto. La mejora de la enseñanza primaria española en los años 60 no fue consecuencia de un mayor interés del régimen por la cultura popular, se hizo porque el sistema imponía sus condiciones si se quería obtener apoyo financiero para su economía (*ibídem*, 202).

Las exigencias de cualificación urgente de la mano de obra hacen que en 1957 se den una serie de disposiciones que regulan la Formación Profesional Acelerada con el objetivo de reconvertir, en un plazo breve, a la población inmigrante de agrícola en industrial (MEDINA, 1977, 129-132).

La Nueva Ley de Formación Profesional Industrial, sobre ordenación de las enseñanzas técnicas, fue aprobada el 20 de julio de ese mismo año. Se habían configurado tradicionalmente como centros de selección de cuadros superiores para la dirección de las grandes empresas o para puestos de responsabilidad en la Administración. Pero las necesidades del nuevo proceso de industrialización masiva demandaban a las instituciones educativas técnicos en abundancia y con salarios bajos, por lo que era necesario desbloquear el acceso al título de ingeniero. Una de las causas del escaso número de profesionales era el mítico examen de ingreso en la escuela respectiva, por lo que para solucionar esto, se introduce el curso selectivo de dos años de duración (PUELLES, 1980, 397).

Esta Ley establece la incorporación de las escuelas al Ministerio de Educación, insertándose éstas dentro del contexto universitario. Disponen de dos grados de enseñanza: el primero lo forman las Escuelas Técnicas de Grado Medio en donde recibe una formación especializada de carácter práctico, otorgándose al

final el título de aparejador o perito. En el segundo grado están las Escuelas Técnicas Superiores, donde se establece una formación científica y especialización tecnológica, obteniéndose el título de Ingeniero o Arquitecto.

El 31 de mayo de 1957 se aprueba un Plan de Estudios para el bachillerato, que intentaba perfeccionar la LOEM del 53, reduciendo el número de asignaturas y la extensión de los programas e intentando unificar el bachillerato universitario con el laboral y profesional de los Institutos Laborales (MEDINA, 1977, 129-132).

## - AÑOS 60

En EEUU, el gobierno federal, como respuesta al desafío soviético de la guerra fría y el lanzamiento del Sputnik, aprobó, en 1958, la Ley de Educación de Defensa Nacional, proporcionando fondos para mejorar la instrucción en ciencias, matemáticas y lenguas extranjeras. “No obstante, la irrupción más significativa, y con efecto más masivo, del gobierno federal en el campo de la educación tuvo lugar en respuesta al creciente malestar interno y a la militancia en aumento de las minorías raciales. En conjunto con el movimiento por una mayor igualdad racial y económica, y con la «guerra contra la pobreza» lanzada por el presidente Johnson (en la estela del asesinato del presidente Kennedy en 1963), el congreso aprobó en 1965 la Ley de Educación Elemental y Secundaria”. Esta Ley y sus enmiendas posteriores proporcionaron miles de millones de dólares para programas de educación especial para los niños de familias de bajos ingresos y para la experimentación educativa. La década de los 60 “puede describirse como un periodo en el que el Gobierno nacional priorizó las consideraciones de equidad en la educación (superar las desventajas de los grupos de población de bajos ingresos y de las minorías de cara al acceso a los beneficios derivados de la escolarización)” (F. ENGUITA, 1992, 123).

Estas inversiones eran la respuesta política a la teoría del capital humano, que se desarrollaba en los años finales de los cincuenta y comienzo de la década de 1960 en Gran Bretaña y Estados Unidos (ver capítulo siguiente).

En el contexto de nuestro país, nos encontramos con una década de crecimiento económico, propiciado por las grandes inversiones de capital extranjero, el turismo y las remesas de emigrantes. Una etapa en la que se producirán importantes cambios que transformarán sociológicamente a la sociedad española (PUELLES, 1980, 399-401, para este párrafo y los siguientes): los movimientos migratorios internos, los desequilibrios regionales, el paso de la familia rural a la urbana, la aparición de nuevos técnicos y mandos intermedios en las empresas y el paso de trabajador manual, casi analfabeto, al cualificado.

Este crecimiento acelerado y desordenado hacia una sociedad industrial, supone también un incremento proporcional de la demanda de bienes y servicios

(viviendas, sanidad, transporte, educación), ante el que el Estado es incapaz de responder. Como consecuencia se van a producir grandes desajustes, que se manifestarán en un crecimiento paralelo de la conflictividad social.

El modelo tecnocrático, intentará modernizar el Estado trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada (racionalidad y eficacia), pero sin libertad política, implantando en su lugar la libertad económica. Se va formando una nueva ideología que, aunque oculta su nombre, defiende nuevos valores que van impregnando a la sociedad: el fomento del consumismo, la sustitución del «político» por el «técnico» o el «experto», el desarrollo de una amplia clase media, el crecimiento del nivel de renta, etc. Comienza también una etapa de distanciamiento de la Iglesia respecto al régimen, aunque se mantiene el régimen autoritario.

La aparición de una nueva clase media, que sirve de «colchón» entre las clases de carácter histórico y con unos contornos sociológicos bien definidos, junto al crecimiento del nivel de vida, van a favorecer el fenómeno de la «explosión escolar». La respuesta de la Administración va a ser insuficiente, provocando un fenómeno nuevo en España: los conflictos escolares.

En esta década la televisión se convirtió en el más poderoso instrumento de formación ideológica tanto del régimen como de las clases dominantes en general (en los telediarios, películas, seriales...). Este medio entró en las costumbres familiares, interrumpiendo el coloquio familiar, las salidas, restando asistencia al cine, restringiendo la compra de libros... A todo esto se suma la importancia que las emisoras de radio extranjeras tuvieron durante la dictadura, sobre todo Radio París y Radio Londres, así como la emisora “Radio España Independiente” (desde Bucarest). Se rescatan las obras de Antonio Machado, Giner de los Ríos, escritos de Manuel Azaña..., se empiezan a leer obras de autores en el exilio, grandes clásicos prohibidos, como Clarín, Julio Caro..., adquiriendo cierta importancia algunos escritos individuales en la prensa (TUÑÓN, 1980, 518-519).

Una economía en desarrollo exige una educación en desarrollo, y eso es algo que toda Europa tiene claro en la década de los sesenta. UNESCO, OCDE y el Banco Mundial aconsejan y guían las reformas educativas que tienen lugar en esa década en el mundo.

En 1962, la UNESCO y la OCDE asesoran en planeamiento del desarrollo educativo a España y otros países del Mediterráneo (Proyecto Regional Mediterráneo), como Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia. “De ese asesoramiento la OCDE esperaba una unificación del desarrollo educativo del Sur de Europa, con vistas a incorporarla a los mercados del capitalismo internacional” (NAVARRO, 1990, 203). Con la ayuda de estos dos organismos, el Ministerio de Educación Nacional elabora unos planes operativos de educación que debían incluirse en el marco de los sucesivos Planes de Desarrollo.

En ese mismo año, un informe del Banco Mundial de 1962 se hace referencia a los problemas de los movimientos migratorios en España: se estaban construyendo escuelas sin tener en cuenta ese aspecto, sin planificación, encontrándose posteriormente zonas despobladas con escuelas nuevas y otras sin escuelas suficientes por estar densamente pobladas. España se desarrolló con más rapidez de lo que fueron capaces de prever. Según el estudio realizado por Navarro (1990, 201-207) 700.000 personas pasaron del sector agrario al sector servicios, es decir, dejaron el campo para irse a ciudades grandes y las autoridades deberían haber previsto y preparado en qué lugares debían hacerse las escuelas. Los planificadores españoles se equivocaron no sólo en cuanto a la cantidad de la transición laboral, sino también en la localización geográfica de esa transición. En 1962 el MEN confiaba que los Planes de Desarrollo evitarían las diferencias regionales y harían disminuir las migraciones interiores. Entre 1950 y 1960 hubo provincias que aumentaron un 20% su población. Las principales receptoras de emigrantes entre 1960 y 1970 fueron Barcelona, Madrid, Vizcaya, Valencia y Alicante. Eso significó que en muchas zonas de Andalucía y Extremadura se construyeron escuelas que se tornaron “inútiles”, pues la población activa había emigrado hacia suburbios<sup>54</sup> de las zonas industriales de Cataluña, País Vasco, Madrid o Valencia, hacinados en grandes bloques, en barrios carentes de instalaciones adecuadas o escuelas. No se tomaron medidas por parte de los responsables para solucionar esa situación. La demanda de puestos escolares favoreció la aparición de las “academias de pisos”, donde las distintas habitaciones y dependencias se convirtieron en clases.

En este periodo crece el intervencionismo del Estado y las reformas de la Administración educativa serán continuas. La administración se estructura en compartimentos estancos que atenderán a una “clientela” determinada. Sostenían que cada nivel de enseñanza tenía unos fines y objetivos diferentes y se dirigía a un tipo de público distinto, lo que producía la ausencia de una política general del personal docente, la falta de unidad de las inversiones públicas y la descoordinación general del sistema que se trataba de administrar (PUELLES, 1980, 407).

La “explosión escolar”, que en los demás países europeos se produce en la década de los 50, llega a España en los 60, afectando principalmente a la enseñanza media y universitaria. Tanto en un nivel como en otro, se dobla el número de alumnos matriculados de 1961 a 1969 (*ibidem*, 404-405). Esto se podría explicar por la aparición de una fuerte clase media y el crecimiento del

---

<sup>54</sup> La Ley de Construcciones Escolares de 1953, en la época de Ruiz Giménez, exigía que las inmobiliarias, al edificar, dejaran un porcentaje de terreno suficiente para la escuela que construiría después (se suponía) el MEN y los ayuntamientos. Sin embargo, esto no se llevó a cabo, primó la especulación (NAVARRO, 1990, 209).



nivel de vida (*ibidem*, 400). La educación ya no es considerada por las familias como un gasto, sino como una inversión (DELEG. NAC. DE PRENSA, 1962, 39). Tras las dificultades escolares experimentadas en Francia y otros países como consecuencia del incremento desmesurado del número de estudiantes (insuficiencia de recursos, clases sobrecargadas de alumnos, centros en malas condiciones, profesores no adecuadamente pagados...), el Movimiento hace una llamada de atención ante la necesidad de atender el incremento de alumnos, si no se quiere correr el “riesgo de estrangulamiento del progreso económico y social” (*ibidem*, 39). Sin embargo, la respuesta de la Administración va a ser insuficiente, no pudiendo hacer frente a la demanda de construcciones escolares. Se llevó a cabo una política de contratación masiva de profesorado, principalmente de Enseñanzas Medias y Universidad, que produjo un grave problema de inestabilidad en el empleo de este personal. Aparecen los primeros conflictos escolares. Estos problemas no se resolverían con el equipo de Villar Palasí, sino que se agravarían aún más al tratar de implantarse la reforma educativa.

Este incremento de efectivos en secundaria va a tener unas consecuencias negativas. En primer lugar, un descenso del nivel de eficacia interna, es decir, aumento de los abandonos, repeticiones y suspensos. El aumento progresivo de titulados “se debió, pues, no a una mayor eficacia académica sino al aumento todavía mayor de los que ingresaban” (VIÑAO, 1996, 144). En segundo lugar, una elevación de la ratio alumnos/profesor, sobre todo en la enseñanza oficial, aumentando de 16/1 en el curso 1958-59, a 36/1 en 1968-69.

En julio de 1960<sup>55</sup> se crea el Fondo Nacional para el fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. “Está dotado con el producto de la Contribución General sobre la Renta y se destina a fomentar la aplicación práctica del principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza, en la formación profesional y en la investigación” (DATOS Y CIFRAS, 1969, 131).

En ese mismo año se pone en marcha la campaña por la RDU (Reforma Democrática de la Universidad) (MEDINA, 1977, 129-132). El objetivo consistía en sacar el máximo provecho de las nuevas plataformas legales de representación electiva, es decir, de las Cámaras de la Facultad: en obtener apoyo electoral y en poder entonces movilizar a los estudiantes contra el control del sindicalismo estudiantil por el Estado. Simultáneamente se estaba llevando a cabo lentamente una reorganización de los partidos políticos en la clandestinidad. Las Cámaras de Facultad fueron obteniendo apoyo creciente por parte de los estudiantes. Eran vistas como la verdadera representación a la que se había elegido y a la que se había dado un mandato y a la que, por tanto, había que apoyar frente al SEU y frente al gobierno (MARAVAL, 1978, 166-167).

Al año siguiente nacen en Madrid y en Barcelona dos organizaciones de

---

<sup>55</sup> Ley 45/1960, de 21 de julio.



carácter sindicalista y unitario que intentan ser alternativa al SEU: la FUDE (Federación Universitaria Democrática Española) organizada en Madrid por el FLP, el PCE y el PSOE; y el INTER, que se creó en Barcelona (*ibidem*, 167 y MEDINA, 1977, 129-132).

“La gran apuesta de esa cada vez más numerosa clase media fue [...] la educación” (FUSI, 1985, 24), produciéndose cambios importantes a partir de 1960. Entre ellos habría que destacar el acelerado declinar de la educación católica. En 1955-56, el porcentaje de alumnos de Bachillerato en centros privados, la mayoría de la Iglesia, era el 83%, sin embargo, en 1975 sólo estudiaban en estos centros el 34%. Entre 1960 y 1970 la Iglesia perdió el monopolio educativo conseguido en el siglo XIX, amenazado en 1931 y plenamente restablecido por Franco en 1939, como pago a sus servicios en la guerra. Fusi señala dos factores fundamentales en esos cambios: “la demanda social de una educación técnica y moderna y la crisis interna de la Iglesia”. Los distintos gabinetes que desde 1959 gobernaron el país fueron conscientes de que el crecimiento del país necesitaba una importante expansión cuantitativa de la educación. Así lo señaló el informe del Banco Mundial de 1962, indicando que la educación española estaba muy por debajo de las necesidades mínimas de la economía. Por tanto, desde 1962 y hasta 1973, la inversión en educación -la planificación - se convirtió en un objetivo para el régimen.

La crisis ministerial de julio del 62 lleva al Ministerio de Educación Nacional -se llamará a partir de ahora de Educación y Ciencia- a **Lora Tamayo**<sup>56</sup>, hombre muy ligado al CSIC y al Opus (MEDINA, 1977, 132-136). Se siente continuador de la política escolar de su predecesor en el Ministerio, Jesús Rubio García-Mina. Aunque el I Plan de Desarrollo (1964-67) hubiera estimado la necesidad de crear 27.550 puestos escolares (cantidad inferior a la realidad), finalmente se redujeron los objetivos a la construcción de 14.173 escuelas. Sin embargo, al analizar los datos oficiales de los resultados, sólo se construyeron 12.105 unidades<sup>57</sup>, porque muchos municipios no podían aportar nada para las construcciones. Por tanto, cuando Villar Palasí accede en 1968 al ministerio, se va a encontrar con unas necesidades abrumadoras, tanto por la falta de docentes como por las escasas y deficientes instalaciones. Esta experiencia se tuvo en cuenta en el III Plan de Desarrollo. Además de la construcción de escuelas y de intentar frenar el absentismo escolar por falta de posibilidades, fueron sus objetivos de gobierno (LORA, 1974, 10):

<sup>56</sup> Entre sus colaboradores en esta etapa (1962-68) se encuentran Luis Legar, Juan Martínez Moreno, José Hernández Díaz, Pío García Escudero, Javier Rubio, Ángel González Álvarez, Vicente Aleixandre, Joaquín Tena, Gratiniano Nieto, Eleuterio G. Zapatero, Isidoro Martín, José P. Álvarez Osorio, Eduardo del Arco, Francisco S. Apéllaniz y Antonio Tega Artigas (LORA TAMAYO, 1974, 7).

<sup>57</sup> Ver la Memoria sobre la ejecución del I Plan de Desarrollo Económico y Social (Presidencia del Gobierno), Madrid, 1968. Citado en PUELLES BENÍTEZ, 1980, 411.

- a) Campaña de alfabetización de adultos.
- b) Elevación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años.
- c) Nueva Ley de Enseñanza primaria que mejorará, a la de 1945, en la formación del maestro y el acceso al cuerpo de profesores del Estado.
- d) El comienzo de una orientación escolar.
- e) La promoción de los deficientes a niveles aprovechables.

En estos años, la Organización Europea de Cooperación Económica, el Consejo de Europa y la Asociación Internacional de Orientación Profesional, preocupados ante la expansión internacional de la educación, deciden realizar una serie de Conferencias y Simposios sobre este aspecto. Se debaten temas como las «Aptitudes y posibilidades de acceso a la enseñanza en una economía moderna», «Integración de los jóvenes en un mundo en evolución técnica y económica acelerada», «La enseñanza secundaria en la sociedad actual», etc, reuniendo a especialistas y ministros de educación. Una fuente importante de datos sobre la relación de la educación con una serie de variables sociales, psicológicas y económicas es un documento del Gobierno de Estados Unidos, el llamado Informe Coleman<sup>58</sup>, publicado en 1966. Fue subvencionado por la Oficina de Educación de este país conforme a la Ley de Derechos Civiles de 1964 “para investigar «la falta de igualdad de oportunidades educativas» entre los grupos raciales y otros en Estados Unidos” (VAIZEY, 1976,75).

En este contexto, el ministerio de Lora Tamayo se plantea llevar a cabo una “Democratización de la enseñanza” consciente de que el desarrollo socio-económico necesita una formación de base cada vez más amplia (LORA, 1974, 59-61). No es el primer intento “democratizador” de la enseñanza llevado a cabo por el franquismo (CALLEJA, 1996, 240), ya en el Fuero de los Españoles<sup>59</sup> en su artículo 5º, y en el artículo 1º de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953<sup>60</sup> se recogía la intención del Estado de hacer llegar la educación a todos los españoles.

La «verdadera democratización», según palabras de Lora Tamayo (*ibidem*, 14), “no consiste en un régimen de puerta abierta de Universidades y Escuelas Superiores para una irrupción masiva indiscriminada, sino el acceso de todo

<sup>58</sup> COLEMAN, J. y otros (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington.

<sup>59</sup> Artículo 5º del Fuero de los Españoles: “Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos.”

<sup>60</sup> Artículo 1º de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 (Ley de 26 de febrero. BOE N° 58, de 27 de febrero): La Enseñanza Media es el grado de educación que tiene por finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores.

El Estado procurará que esta Enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos”.

ciudadano al nivel de enseñanza que, por su capacidad, pueda hacer de él un hombre útil. Sucesivos momentos de una adecuada orientación a lo largo de los estudios, irían sustituyendo graduales tamizaciones y desviaciones por senderos distintos, aunque rectificables en cualquier momento, porque se establecían pasos colaterales y accesos superiores en todos los niveles profesionales, universitarios y técnicos. Esta dirección de corrientes facilitaría la adecuación entre posibilidades personales y rango o especialización de estudios, ayudando, sin duda, a disminuir contingentes que se anunciaban como inabsorbibles”. Es decir, se trata de una democratización en su acceso. La política de extensión de la enseñanza media puede resumirse en los siguientes puntos (*ibidem*, 55-56):

- Creación de nuevas plazas y centros, tanto en las capitales de provincia como en nuevas ciudades.
- Creación del Fondo de Igualdad de Oportunidades “con el que se promueve el acceso de los más capaces económicamente débiles a todos los grados de enseñanza y aun a los más inmediatos de postgraduación”. Sin embargo, el número de becas y matrículas gratuitas fue insuficiente por falta de medios.

En resumen, se desea una educación media de masas sin perder calidad, de ahí la importancia que se le da a la preparación del profesorado.

Lora Tamayo presta atención especialmente a la enseñanza primaria, base fundamental del aparato educativo y necesaria para proporcionar una mano de obra mínimamente cualificada a una sociedad en desarrollo. Por Ley de 29 de abril de 1964 se amplía el periodo de escolaridad obligatoria hasta los 14 años y de la enseñanza primaria hasta esa edad, lo que supone una reforma profunda de este nivel educativo. El certificado correspondiente se exigiría inexcusablemente por las empresas así como para el ejercicio de derechos civiles (*ibidem*, 12). Se posibilita igualmente, la incorporación al tercer año de bachillerato general o laboral, previa posesión del certificado de estudios primarios (PUELLES, 1980, 401 y LORA, 1974, 11).

Lleva a cabo una reforma de la enseñanza primaria (Ley de 21 de diciembre de 1965). Se elevan los estudios de magisterio exigiéndose ahora el título de bachillerato superior para el ingreso en la Escuela Normal, volviéndose así al viejo criterio de la legislación republicana de 1931.

Se dispone, por primera vez, que la enseñanza primaria hasta los 14 años sea gratuita<sup>61</sup>, aunque parece establecerse una prioridad de la gratuidad de centros estatales sobre no estatales, en estos últimos se concederán becas (PUELLES, 1980, 402-404). La medida llegaba muy tarde, solamente Irlanda y Grecia mantenían en 1960 la escolaridad obligatoria hasta los doce años. El resto de Europa había establecido los catorce años como máximo en los años 50, y muchos

---

<sup>61</sup> En la Ley de 1945 únicamente decía que «la educación primaria oficial será gratuita» (art. 13) (*ibidem*, 402).

países antes de la segunda o de la primera guerra mundial. Incluso Albania, las dos Alemanias, Finlandia y la URSS tenían, en 1960, una enseñanza obligatoria hasta los 16 como mínimo (NAVARRO, 1990, 220-221).

De igual manera, se presta gran atención a las enseñanzas de grado medio. Se intenta realizar una política coordinada con la enseñanza primaria: escolarizar al creciente número de alumnos en secundaria como consecuencia de la extensión de los estudios primarios, programar y construir nuevos centros, ordenar las enseñanzas con criterio unificador de base en conexión con las anteriores y las profesionales, establecer una orientación organizada y formar al profesorado (LORA, 1974, 12).

Se consideraba necesario continuar la política de construcciones, teniendo en cuenta el incremento en el número de alumnos así como la perspectiva que ofrecía “la inexcusable obligatoriedad del bachillerato elemental, preconizada ya en la Ley de 1953 a que se tendía, contando con un amplio régimen de becas, que se iniciaba con créditos del Fondo de Igualdad de Oportunidades, y, entre ellos, los especialmente destinados [...] a una preparación especial de acceso a la enseñanza media de aquellos que, con dotación intelectual suficiente, proceden de niveles culturales ínfimos que encubren su potencial capacidad” (*ibidem*, 13). Con estos planteamientos se lleva a cabo la reordenación de las enseñanzas de grado medio, con un criterio básico unificador.

La Ley de 8 de abril de 1967 unifica el primer ciclo de bachillerato y desaparece el bachillerato laboral elemental, quedando derogada la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949. Se mantiene la división del bachillerato superior en ciencias y letras, además de conservar el bachillerato superior técnico. Así, se conseguía suprimir la diversidad de planes de estudio y potenciar la extensión del bachillerato elemental. La filosofía que inspiró esta Ley, según el equipo ministerial, “se centraba en la necesidad de proporcionar una formación de base cada vez más amplia, un orden de cultura general básica, no sólo para estudios superiores, sino hasta el logro en el ejercicio profesional de una «mano de obra» inteligente. Por ello, la exigencia de llegar hasta un determinado nivel con un tronco común y opciones posteriores” (*ibidem*, 13).

Sin embargo, aún permanecía la discriminación de origen, la que sometía al alumnado a un doble sistema académico (PUELLES, 1980, 404): los que a los diez años seguían en primaria y, al finalizar, ingresaban en el mercado laboral; y los que a esa misma edad cursaban el bachillerato elemental con la opción de seguir estudios superiores.

La evolución de la enseñanza secundaria en Europa sigue las estructuras previstas en el plan Langevin-Vallon: después de una enseñanza primaria única o solapada con ella, un tronco común que más tarde se diversifica por libres opciones. Este tronco común permite el paso a profesiones técnicas en un primer ciclo o da acceso a estudios superiores en un ciclo posterior. A este criterio

unificador de base responden, con algunas diferencias, las de «Mittelschule» en Alemania, la «École moyennes» en Bélgica o la «Scuola media» en Italia. Tras cinco años de enseñanza primaria, la «Nuova scola» constituye el primer ciclo de la enseñanza secundaria, que se propone obligatoria para todos. Se intenta promover una formación general y orientar a los jóvenes para una actividad futura (seguimos a LORA, 1974, 61-65). En esta línea de renovación europea se sitúa el proyecto de unificación del ciclo elemental de la enseñanza media en España.

Hasta entonces la estructura de los bachilleratos elementales en nuestro país era muy compleja: junto a un bachillerato general elemental seguido en Institutos, Colegios y Centros de Patronato, existían otros especiales para las secciones filiales y los cursos nocturnos, además de los Bachilleratos elementales técnicos (rama administrativa, agrícola-ganadera, industrial-minera y marítimo-pesquera). En total se podían seguir diecisiete procedimientos para alcanzar a los catorce años el título de bachiller elemental.

La primera cuestión que se plantea en la aplicación de la Ley es el paso de la enseñanza primaria a la media. La escolaridad obligatoria en la primaria alcanza a los catorce años, mientras que la promoción a la enseñanza media está fijada a los diez. Por tanto, la obligatoriedad se puede cumplir en el propio colegio de primaria (consiguiendo el certificado de estudios primarios) o en los centros de enseñanza media (título de bachiller elemental).

La separación entre instrucción primaria y secundaria desaparece. Una certificación de los maestros es garantía suficiente para que el escolar sea admitido, sin ninguna prueba, en el centro de Enseñanza Media.

Se alude como razón fundamental en la unificación del ciclo elemental de la Enseñanza Media la “inestabilidad sico-fisiológica del adolescente”, no aconsejándose una diferenciación pedagógica antes de los catorce años. A partir de esa edad se plantea la distribución de los alumnos en sectores diferenciados, bien instrumental o intelectualmente. Se retrasa, por tanto, la opción en cuatro años.

En cuanto al acceso al Grado Superior se intentó, en todo momento “frenar una apetencia social de franca apertura [...] por impopular que esta apreciación resultare ante el erróneo concepto de la llamada «democratización de la enseñanza»” (*ibídem*, 16). Es decir, a la Universidad debía tener acceso todo el que alcanzase el nivel intelectual exigible para sus estudios, cualquiera que fuese su condición social. Por ello se mantuvo el curso preuniversitario, ligeramente modificado, que finalizaba en un examen de madurez para el paso a Universidades y Escuelas Técnicas Superiores con participación en los Tribunales de profesores de unas y otras.

Continuando con la política educativa de extensión de la enseñanza media, se intenta favorecer el acceso a ella de aquellas personas que no pueden adquirir los conocimientos necesarios, ya sea por su edad (supere los límites normales de



la escolaridad), por su aislamiento geográfico u otra circunstancia (*ibídem*, 15 y 71-74 para este texto y los siguientes).

Por Orden de noviembre de 1962 se dispuso un ensayo docente mediante la radio y, si conviniera, la televisión. El 4 de febrero del año siguiente se inauguró el Bachillerato Radiofónico, dando comienzo el primer curso de Bachillerato elemental<sup>62</sup>. Como apoyo a estas clases contaron con la revista Bachillerato RTV, de periodicidad quincenal, donde podían seguir el guión de las clases y realizar ejercicios.

En mayo del mismo año se crea el «Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión», encargándose de los programas para la enseñanza de los Bachilleratos elemental y superior y el curso preuniversitario. En las Órdenes que le siguieron se dispuso, de acuerdo con el Ministerio de Información, dos emisiones diarias de una hora para cada uno de los cursos del Bachillerato. Se clasificaron los tipos de alumnos, se regló la creación de las aulas colectivas de audición, se establecieron las relaciones de los alumnos con los docentes a través de comprobaciones mensuales escritas y de unos exámenes finales.

En el curso 1963-64 se empleó, a modo de ensayo, la televisión para aquellos lugares en que ésta fuese accesible. Se realizaron emisiones periódicas sobre los temas de mayor interés de cada una de las disciplinas. Para el curso siguiente se pudieron seguir, por esta enseñanza a distancia, hasta cuatro cursos del bachillerato elemental, que, de acuerdo con el Ministerio de Asuntos Exteriores y las autoridades de Emigración, se organizaron también para los españoles residentes en el extranjero, visitados periódicamente por comisiones examinadoras.

Este tipo de enseñanza fue muy bien recibida por la población, sin embargo, los recursos económicos disponibles para llevarlo a cabo fueron escasos.

El ministro Lora Tamayo realizó, además, una intensa campaña de alfabetización de adultos durante su gobierno, creando una amplia red de escuelas comarcales y transportes en las zonas rurales (FUSI, 1985, 24 y DELGADO, 2005, 854).

En la Universidad, la caída del SEU fue uno de los objetivos del movimiento estudiantil. Se pretendía conquistar un sindicato democrático y convertir las universidades en “territorios liberados” o plataformas de lucha anti-franquistas. El derrocamiento del SEU fue conseguido en 1965. En ese año se produjeron una larga serie de enfrentamientos políticos que comenzaron con manifestaciones estudiantiles contra una subida en el precio de los transportes (MARAVALL, 1978, 169).

Todos los distritos universitarios, excepto uno se desvincularon del SEU y

---

<sup>62</sup> El resto de los cursos se irían implantando progresivamente.



los representantes elegidos por los estudiantes se constituyeron en el origen de un sindicato democrático de estudiantes. En abril, el Gobierno desmontó el SEU e intentó establecer en su lugar una pluralidad de asociaciones de estudiantes, vacías de contenido político y bajo un estricto control. Una segunda reunión de representantes estudiantiles rechazó el proyecto del gobierno y estableció las bases de lo que más tarde sería el Sindicato Democrático de Estudiantes. Los partidos políticos clandestinos habían juzgado que la FUDE tenía en esos momentos una imagen de organización de izquierdas controlada por los partidos, mientras que el SDE era planeado como una organización más amplia que englobase a todos los estudiantes no fascistas (*ibídem*, 169-174).

De 1965 a 1967 el tema principal fue la oposición de los estudiantes a las asociaciones que el gobierno quiso imponer como sustitución del SEU. Las confrontaciones fueron con frecuencia muy violentas.

Una Asamblea Libre de Estudiantes se constituyó en Madrid, en diciembre de 1965, para pedir la libertad de expresión y de asociación, el fin de la represión y amnistía política. Estas reivindicaciones fueron apoyadas por manifestaciones, por una ocupación,... e incluso se envió un mensaje al Comité Permanente de los Derechos Humanos en las Naciones Unidas.

En marzo de 1966, numerosos estudiantes, intelectuales y profesores tuvieron una reunión secreta en el Convento de los Capuchinos en Sarriá (Barcelona). El convento fue rodeado por la policía, todos los participantes fueron arrestados y 60 profesores de la Universidad de Barcelona fueron expulsados por dos años. Como consecuencia se produjeron numerosas manifestaciones en Barcelona y en otros distritos universitarios en solidaridad con los estudiantes detenidos.

Al año siguiente, el Sindicato Democrático de Estudiantes (sindicato democrático alegal), actuaba en todas las universidades españolas. Recaudaba cuotas, proporcionaba becas y ayudas, organizaba seminarios, montaba tiendas y librerías, editaba revistas... El éxito de organización del SDE promovió una participación política generalizada entre los estudiantes.

En octubre de 1967 un pequeño grupo de economistas de todas las regiones del mundo se reunieron en Williamsburg, Virginia, a iniciativa del presidente Lyndon B. Johnson (antiguo maestro de enseñanza elemental), para evaluar la situación de la educación mundial en ese momento y sus perspectivas. En los años 50 todos los países experimentaron avances revolucionarios en la ciencia y la tecnología, en la política y en la economía, en las estructuras demográficas y sociales. También los sistemas educativos se desarrollaron y cambiaron con mayor rapidez que en cualquier época anterior. Pero su adaptación ha sido demasiado lenta. Este desfase entre los sistemas educativos y su entorno constituye la esencia de la crisis mundial de la educación. Entre sus causas el informe señalaba la explosión escolar, la escasez de recursos, la inercia de los

sistemas educativos y la misma sociedad (COOMBS, 1978, 7-11).

A nivel internacional se produce un movimiento de solidaridad ante la guerra de Vietnam, la consolidación del régimen cubano, luchas de liberación de los pueblos subdesarrollados, guerra de guerrillas sudamericanas, muerte del Che Guevara y Mayo del 68, entre otros (MEDINA, 1977, 132-136). En este contexto se desarrolla una acción política interna y abierta. La represión se intensificó debido a la mayor visibilidad de los líderes y a la reducción de la clandestinidad; también por el mayor radicalismo de las reivindicaciones y la violencia de las confrontaciones (MARAVALL, 1978, 178). Como consecuencia, entre agosto de 1968 y diciembre de 1970 se declararon tres estados de excepción. Finalmente, la retirada del relativo apoyo suministrado por el FLP y la represión produjeron una profunda crisis en el SDE, que desaparecerá después de 1969.

## - AÑOS 70

En el contexto internacional, se desarrollan multitud de reformas en la enseñanza primaria y secundaria en diversos países. El caso de España (1969-70), por tanto, no es un caso aislado, sino que responde a un fenómeno generalizado a escala mundial en esos años (NAVARRO, 1990, 252-253). Se pueden enumerar las reformas de países como RDA, Colombia, Chile, Italia, Argentina, Corea del Sur, Camerún, Bolivia, Costa de Marfil o Birmania. Algunos de esos países pusieron en práctica reformas que no presentan parecidos apreciables a la nuestra, pese a tratarse de reformas de los años sesenta. Sin embargo, hay países que sí realizaron reformas bastante parecidas a la nuestra, como es el caso de Italia. Pero donde se encuentran más similitudes son con los países tercermundistas que hicieron sus reformas en los años inmediatamente anteriores a España. “Birmania, con reforma fechada en 1966, instituyó una enseñanza primaria de 5 años, una «media» de tres y una «secundaria» de dos; es decir, niveles iguales a España con excepción de un curso menos en el equivalente al BUP español. El Camerún, con una reforma que termina en 1967, tiene una estructura tipo 6-4-3. Y Bolivia, con reforma en 1968-69, se impone un sistema calcado al español: de los 6 a los 11 «enseñanza de base»; de los 12 a los 14, enseñanza «media»; y luego 4 cursos de enseñanza secundaria. Mayor parecido, imposible; al año siguiente venía la reforma española; el «Libro Blanco» coincide con el ensayo boliviano” (*ibidem*, 253).

El profesor Navarro no afirma ni desmiente nada, insinúa que la Reforma pudo ser impuesta por la OCDE<sup>63</sup>. Deja al lector que saque sus propias

---

<sup>63</sup> Navarro Sandalinas (1990, 248) comenta que la reforma recibió asesoramiento de la UNESCO. En su XV reunión, en 1968, aprobó cooperar en su programa de actividades para 1969-70 con países que, por su nivel de desarrollo, no se concedía habitualmente asistencia técnica para la aplicación de reformas y

conclusiones, después de explicar que existen pocos estudios durante el Régimen sobre el tema, ni se encuentran declaraciones oficiales que fuesen por el camino que luego iban a tomar las cosas. Además da los datos de las reformas que se producen en otros países esos mismos años: ¿Casualidad?

Haciendo un balance de la situación de la enseñanza primaria en el franquismo hasta 1970, se pueden encontrar los siguientes problemas (*ibídem*, 234-236):

- Falta de puestos escolares.
- Un gran número de escuelas sigue teniendo más de 50 años, o se localizan en edificios del siglo XIX, o bien fueron construidas con otros fines.
- Los maestros siguen teniendo sueldos bajos.
- La calidad de la enseñanza ha variado con los años del desarrollismo: mejores programas y libros de textos, clases de niños de un solo curso con frecuencia, pero no de forma mayoritaria.
- Escuelas para ricos y escuelas para pobres: desde principios de siglo la enseñanza privada ha tenido un peso enorme. En la década de los 60, un desarrollo regional desigual y los movimientos migratorios, dan mayores posibilidades a la iniciativa privada, que se encarga de atender a una demanda de la que el Estado no se preocupa. Como consecuencia, España es el tercer país de Europa en número de escuelas privadas, por detrás de Bélgica y Holanda.

En los años 60, las escuelas privadas eran de dos tipos: las tradicionales, atendidas normalmente por religiosos, a las que suele acudir las clases medias, y las «academias de piso» en las zonas de reciente inmigración no atendidas por el MEC. Muchas familias se vieron obligadas a llevar a sus hijos a centros privados, porque no existían centros públicos. Además, escuela pública no significa escuela gratuita.

El Franquismo “ha establecido bien claramente que cada clase social debe tener su propia escuela: las hay para obreros, para clases medias y de tipo elitista. La calidad de la enseñanza, que viene dada por el número de alumnos por clase y por lo que cuesta cada tipo de escuela, está en relación directa con el superior o inferior estrato al que pertenece. Las clases más atiborradas de críos se dan en las academias privadas en las zonas obreras, y no le van mucho a la zaga las escuelas públicas de esas mismas zonas” (*ibídem*, 240).

El clima de tensión universitaria, favorecido por las noticias que llegan de Francia, provocan la entrada de **Villar Palasí** en el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1968 (DELGADO, 2005, 855). Poco preocupado por las tradiciones, pone en marcha una comisión destinada a poner de manifiesto el arcaísmo de un

---

planes educativos. También recibió apoyo económico internacional: los créditos del Banco Mundial al MEC.

sistema educativo basado en la Ley Moyano de 1857 (TÉMIME..., 1982, 348). En febrero de 1969, la Comisión publica un *Libro Blanco* sobre la Reforma Educativa, “que dará lugar a la Ley más ambiciosa y criticada del franquismo: la Ley General de Educación y Financiación Educativa de 1970” (MEDINA, 1977, 132-136). El Libro Blanco constituyó el documento más completo en orden a una planificación de la enseñanza a largo plazo.

La Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa realizó, en conjunto, una valoración positiva del libro *La educación en España. Bases para una política educativa*, destacando entre sus propósitos y objetivos la igualdad de acceso de todos los españoles a cualquier nivel de enseñanza, sea cual fuese su situación económica; la integración y mayor movilidad social; un sistema educativo continuo e interrelacionado, con una renovación de los métodos pedagógicos; y la formación permanente. Sin embargo critican el escaso y ambiguo tratamiento que el Libro Blanco hace del tema religioso, reivindicándose el “derecho prioritario de los padres de familia a decidir en materia de enseñanza”, garantizándose igual apoyo económico a la enseñanza estatal y no estatal (COM. EPISCOPAL, 1969, 16-27).

El *Libro Blanco* surge con cierta independencia de los estudios anteriores<sup>64</sup> y se plantea no sólo un avance del sistema actual, sino toda una reforma educativa.

La reforma se realizó en dos fases distintas: un estudio previo de los defectos existentes en el sistema educativo y una propuesta de soluciones legales.

El Libro Blanco Suponía una fuerte crítica “de la labor educativa hasta entonces realizada por el régimen, de un sistema educativo socialmente discriminatorio y favorable a las familias de clase media y alta, de un sistema

---

<sup>64</sup> El Libro Blanco constituye el último intento de planificación educativa del conjunto de estudios y planes realizados en tan solo ocho años: en 1962 el Ministerio de Educación Nacional y la UNESCO prepararon un documento con el fin de analizar la situación en aquel momento y establecer previsiones a ocho años. No pretendía ser un Plan Integral de Educación, sino un elemento de trabajo para un posterior Plan de Desarrollo Económico y Social. En 1963 se realizó un Plan de mayor envergadura preparado por el Ministerio de Educación Nacional y asistido por un equipo internacional de expertos de la OCDE, que hacen que el plan se integre en el llamado “Proyecto Regional Mediterráneo”, un ambicioso plan educativo para seis países del área mediterráneo. En 1964 la Comisaría del Plan de Desarrollo elabora el I Plan de Desarrollo. Dos años después, 1966, se lleva a cabo la segunda fase del Proyecto Regional Mediterráneo. En 1968 comienza el II Plan de Desarrollo en donde se ofrece una lista clara de objetivos y opciones en todos los niveles de la enseñanza.

Llama la atención de estos seis planes su número excesivo así como su total independencia entre ellos (escasas referencias de unos a otros). Se presentan todos ellos como un plan de acción, aunque su contenido responde más bien a un estudio técnico que sirve como documentación a un hipotético plan. Otra característica común es el olvido del factor regional en el análisis de los datos y previsiones y la no adecuación de los medios financieros necesarios para realizar los objetivos previstos. Se trabaja más la demanda que la oferta, infraestimando el desarrollo de las enseñanzas medias y superior (ROMERO..., 1969, 59-74).

desequilibrado regionalmente a favor de las provincias prósperas, de un sistema basado en planes de estudio rígidos y arcaicos y en una pedagogía memorística y repetitiva” (FUSI, 1985, 26). Denunciaban que, a pesar de todas las reivindicaciones, la “democratización de la enseñanza” aún no había podido realizarse ni siquiera en la totalidad de la enseñanza primaria “tantas veces prohibitiva, aunque gratuita, en las zonas subdesarrolladas, económica y culturalmente, de no pocos países, porque los padres retiran tempranamente de la escuela a sus hijos para que ayuden, con tareas remuneradas, a sobrellevar la pesada carga de las necesidades familiares. En la España del Oeste y del Sur se encuentran todavía comarcas en las que se da esta triste realidad” (MEC, 1969, 145). Sin embargo, sostienen que el apoyo económico no elimina las desigualdades que se oponen a la plena democratización de la educación. Existen una serie de obstáculos y condicionamientos para la igualdad de posibilidades en el acceso a cualquier nivel educativo (*ibídem*, 145-147 y 167):

- Entre los principales se señalan los obstáculos biológicos. Admiten la desigualdad inevitable de dotes. Los legisladores intentan con esto fomentar una serie de dotes como los más acertados para poder terminar una carrera (aquel muchacho con gafitas y que atiende será el que consiga finalizar con éxito sus estudios).
- El status social de las familias condiciona el porvenir de los hijos.
- Las aspiraciones de los jóvenes concuerdan casi siempre con el nivel de vida.
- La localización de los centros docentes, situados, salvo raras excepciones, en los grandes núcleos de la población. Los jóvenes que viven en pueblos o en zonas aisladas encuentran grandes dificultades para su escolarización.
- Desigualdades culturales: el nivel de conocimientos y de la inteligencia depende de la riqueza y calidad de los estímulos perceptivos y mentales que los niños reciben en la familia.
- Estructura de los grados de enseñanza: la enseñanza media constituía una “barrera” más que un “nivel”. Se consideraba como una introducción para el acceso a los estudios superiores, reservados a una élite minoritaria.
- Existencia de dos sistemas escolares paralelos, el público y el privado. Se diferencian sobre la base de consideraciones económicas. Como consecuencia se produce una separación económica que se traduce en una análoga separación social.
- Diferencia de trato que reciben los becarios y los que no lo son. Mientras estos últimos pueden continuar sus estudios año tras año hasta que lo permita la resistencia económica de sus padres, los becarios están obligados a obtener una nota media elevada para mantener la beca.

Uno de los méritos del Libro Blanco estuvo en reconocer públicamente la existencia de una grave discriminación en la misma base del sistema, ya comentada anteriormente: tradicionalmente, a los 10 años, tenía lugar una división



del alumnado. La mayoría seguía la enseñanza primaria hasta su finalización, y una minoría la abandonaba y se dirigía hacia la secundaria. Los que elegían la primera opción difícilmente podían continuar estudiando un Bachillerato de tercer curso con el nivel que se conseguía en la escuela primaria. Era una situación muy injusta, en primer lugar, la decisión debía tomarse demasiado pronto y, además, era irreversible. Así, aquel niño procedente de una familia de pocas aspiraciones culturales, estudiaba la Primaria de bajo nivel, sin aspiraciones de seguir estudiando posteriormente. En cambio, el niño cuyos padres eran más exigentes con el futuro de sus hijos, se «desviaba» hacia el Bachillerato, cursado normalmente en centros privados (principalmente porque las plazas oficiales de secundaria siempre fueron pocas) y por lo tanto, caras, lo que suponía una segunda causa de selección (NAVARRO, 1990, 250-251). “Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población” (MEC, 1969, 17).

A lo largo de todo el libro, abundan las críticas al sistema educativo, que podría resumirse en las siguientes palabras: “de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en la enseñanza media; aprobaron la reválida en bachillerato elemental 18 y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios 3 alumnos en 1967”<sup>65</sup>.

En relación a la enseñanza media, el Libro Blanco critica la división del bachillerato en elemental y superior, la prematura separación de Letras y Ciencias y la existencia de un bachillerato técnico como modalidad propia (PUELLES, 1980, 414-417, para este texto y los siguientes). Se criticará también que los planes de estudio de la formación profesional no estuviesen sincronizados con los del bachillerato, siendo muy escasas las conexiones con otros niveles educativos, limitando a los alumnos las oportunidades de promoción.

En el ámbito de la enseñanza universitaria se criticaba la rigidez de los planes de estudio, el peso excesivo de las carreras tradicionales, la falta de flexibilidad que impedía el reingreso al sistema educativo desde el mundo laboral, etc.

En la segunda parte del libro se describían los principios en los que debía inspirarse la reforma educativa: una educación básica, gratuita y obligatoria hasta los catorce años; un solo bachillerato de formación polivalente; consideración de la formación profesional como una modalidad educativa vinculada tanto al mundo laboral como a los niveles educativos del sistema; acceso a la universidad sin discriminaciones tras la realización de un curso de orientación; autonomía

---

<sup>65</sup> MEC (1969) *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 24. Citado en: PUELLES, 1980, 415.



universitaria; nuevas carreras universitarias de nivel medio para atender la necesidad de nuevas profesiones en la sociedad; superar las desigualdades de educación existentes en el campo y la ciudad, etc.

Entre los defectos que el profesor Puelles (1980, 417) destaca de el Libro Blanco está la ausencia real de un debate público de todos los elementos que integran el sistema educativo (alumnos, profesores, padres, fuerzas sociales y comunidades), así como un enfoque excesivamente teórico.

Tomando como base el *Libro Blanco*, el Ministro de Hacienda elevaba al Consejo de Ministros, en septiembre de 1969, el proyecto de Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa. En el discurso, que Villar Palasí realizó para presentar la ley ante los procuradores de las Cortes, describe la deficiente escolarización existente y señala la elevación del nivel cultural como vía de promoción social, idea en consonancia con la del capital humano. Identifica “la educación general básica, obligatoria y gratuita como una trascendente medida de integración social y como una medida de garantía de la libertad”. Defiende el principio de libertad de enseñanza, “que obliga a reconocer –dice– la libertad de elección de centro docente y superar, a través de la gratuidad, las limitaciones económicas que pudieran condicionarla (MAYORDOMO, 2002, 22).

Existen pocas diferencias entre el *Libro Blanco*, el proyecto y la Ley aprobada por las Cortes. Educación general básica igual y gratuita para todos. Triunfaba así el principio de la integración social a través de la escuela. Villar Palasí rechazó el carácter utópico de la reforma emprendida (PUELLES, 1980, 420-421). El proyecto de ley llevaba consigo una reforma fiscal que quizá hubiera posibilitado la gratuidad de la enseñanza, pero que la Comisión de Hacienda de las Cortes no consideró adecuada. Esta negativa se interpreta como la oposición del régimen a la reforma sin negarse a ella (ORTEGA, 1991, 373).

Para Fernández Enguita, el “único atisbo de modernidad, apertura y democracia de la Dictadura fue precisamente [...] la Ley General de Educación de 1970, perfectamente a la par, al menos sobre el papel, con las leyes de la época en otros países europeos políticamente democráticos y económica y socialmente avanzados” (F. ENGUITA, 1992, 109). La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa fue sancionada, finalmente, el 4 de agosto de 1970. Defiende una reforma sin participación democrática, la gratuidad real de la Enseñanza General Básica (E.G.B.), la escolaridad obligatoria, la libertad de enseñanza sin restricciones y la diversidad curricular frente a la uniformidad de los Planes de Estudio de la Ley Moyano (PAREJO, 1996, 375). En el preámbulo de dicha ley se indican sus principios informadores, tales como la igualdad de oportunidades, relaciones de educación y trabajo, apertura pedagógica, preocupación por la calidad de la educación, planificación educativa, principio de autonomía de los centros, innovación pedagógica, formación y perfeccionamiento del profesorado... (PUELLES, 1980, 427-429) El sistema deberá

permitir la conexión e interrelación de los distintos niveles, ciclos y modalidades, de tal modo que facilite el paso de uno a otro y la posibilidad de reincorporarse al sistema de quienes hubieran interrumpido sus estudios (*ibidem*, 433-439 para este texto y los siguientes).

Reorganizaba todos los niveles educativos, desde Preescolar a la Universidad, estructurándolos en:

- Una Educación General Básica, común, obligatoria y gratuita de los seis a los catorce años (con una primera etapa de los 6 a los 10 años, con carácter globalizado, y una segunda etapa de los 11 a los 13 años, donde había una moderada diversificación de las enseñanzas). Al finalizar los 8 cursos se podía conseguir el título de Graduado Escolar, si la evaluación era satisfactoria, o bien un certificado de escolaridad, en caso contrario. El título permitía acceder al bachillerato, mientras que el certificado sólo abría el camino a la formación profesional de primer grado, en cuyo caso es obligatoria y gratuita (artículo 2.3 de la Ley General de Educación). De todas formas, se esperaba, en un futuro, poder prolongar la escolaridad más allá de los 14 años en todos los casos. El Estado prometía hacer gratuita también la enseñanza secundaria una vez conseguida la gratuidad en el nivel primario y formación profesional. No se consiguió debido a los recortes presupuestarios (NAVARRO, 1990, 250-251).
- Un Bachillerato Unificado (se rechazaba la división de Ciencias y Letras) y Polivalente (materias comunes, optativas y enseñanzas técnico-profesionales), que constaba de 3 cursos (de los catorce a los dieciséis años). Al finalizar, a los 17 años, se podía optar por el Curso de Orientación Universitaria (vía de acceso a la Universidad) o por la Formación Profesional de segundo grado.
- La educación Universitaria constaba de 3 ciclos:
  - o Primer ciclo, de 3 años de duración, se obtenía el título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico.
  - o Segundo ciclo, de 2 años, se obtenía el título de licenciado.
  - o Tercer ciclo, donde se preparaba para la docencia e investigación y se habilitaba para la obtención del título de doctor.
- La Formación Profesional: de primer grado, camino obligado para los que no obtenían el título de graduado escolar; de segundo grado, accedían los que tenían el título de bachillerato; y de tercer grado, los que habían superado el primer ciclo universitario. También se puede acceder de un grado a otro una vez superada las llamadas enseñanzas complementarias.

El sistema también recoge la educación permanente de adultos, las enseñanzas especializadas, la educación especial, la enseñanza a distancia, los cursos para extranjeros, etc.

Entre las innovaciones de la ley, podemos destacar:

- La metodología empleada en la preparación de la Ley, con la publicación previa del Libro Blanco, donde se realizaba una crítica pormenorizada del sistema educativo.
- Por primera vez se recoge la necesidad de la planificación educativa dentro del marco general de una planificación económica.
- La intención de aplicar la reforma educativa con prudencia, señalándose un plazo de diez años para la implantación total de la Ley.
- Reconocimiento de la función docente del Estado.
- Consideración de la educación como tarea permanente (educación permanente).
- Generalización para toda la población de la educación general básica hasta los 14 años, acabando con los dos niveles diferente de educación primaria. Sin embargo, la propia Ley ha establecido otra nueva discriminación, al establecer una dualidad de titulaciones al terminar la educación primaria, separando nuevamente a la población escolar en aquellos que, al obtener el título de graduado escolar, continuarán su camino hacia la Universidad, y aquellos otros que, al obtener sólo el certificado de escolar, deberán dirigirse necesariamente hacia la formación profesional de primer grado. Esta separación supone, no sólo introducir la competitividad a una edad tan temprana, sino también una discriminación injusta.
- La creación de un bachillerato, unificado y polivalente. Consistía en impartir materias de orden teórico con una serie de experiencias práctico-profesionales, intentando evitar un excesivo academicismo.
- El tratamiento que recibe la formación profesional en la ley es una importante innovación. Se supera el concepto clásico de «oficio» por el de «profesión», debiendo proceder de una educación general básica. De otra parte, se vincula e integra esta enseñanza en el sistema educativo, pues se accede desde los niveles de enseñanza clásicos y siempre se puede volver a ellos.
- En el ámbito universitario destacan dos grandes innovaciones: la posibilidad de promover «profesiones cortas» a través del primer ciclo universitario, y la encomendar el perfeccionamiento del profesorado a los Institutos de Ciencias de la Educación, establecidos en las universidades.
- Autonomía universitaria.
- Se intenta implantar una reforma pedagógica.
- Se inicia la participación de los padres y de los alumnos en la enseñanza mediante la creación de las Asociaciones de Padres de Alumnos y la Asociación de Alumnos, y su representación en los distintos órganos colegiados en los centros (MARTÍNEZ, 2002, 272).

“Lo más positivo era, sin duda, la nueva EGB; lo más débil, el nuevo BUP, demasiado corto y no obligatorio y, por tanto, no gratuito (por lo que el sector privado se concentraría en este nivel, nuevo factor de discriminación educacional)” (FUSI, 1985, 26). No obstante, algunos consideran el nuevo sistema educativo como “un intento demagógico de cara al pueblo...«ya todo el mundo puede estudiar»”, creando la ilusión de sistema abierto a todos, «la igualdad de oportunidades», que distribuye a las personas según sus capacidades y que los clasifica de acuerdo con las necesidades de mano de obra cualificada demandada por los distintos sectores de la economía (*Boletín Hoac*, 720, 1977,15).

La Formación Profesional no estaba considerada como un nivel educativo. Sin embargo, también se reformará en esta fecha. Esta reorganización respondía fundamentalmente a “una grave preocupación por el escaso desarrollo que alcanzaban en España las «Enseñanzas Profesionales» en el conjunto del sistema educativo [...]. La originalidad, en el contexto internacional, de instrumentar la Formación Profesional de primer grado a partir de los catorce años, y la canalización forzosa hacia este subsistema de los alumnos mal escolarizados en la nueva EGB respondía a [...] enmascarar las deficiencias de la escolarización de la población comprendida entre los catorce y los dieciséis años” (FOESSA, 1983, 222-223), ya que en 1970 se fijó como objetivo la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años de edad.

El ritmo de crecimiento de la matrícula de F.P.1 no fue todo lo espectacular que se esperaban los reformadores de 1970, “y las propias autoridades educativas estiman que este subsistema está prácticamente saturado, estimación que resulta tanto más llamativa cuanto que uno de sus rasgos más característicos es precisamente la enorme infrautilización de los puestos escolares disponibles: el número de éstos es muy superior al de alumnos matriculados” (*ibídem*, 230).

La aplicación de la Ley General se resentirá de los condicionamientos financieros y políticos de esos años<sup>66</sup>. Para Fernández Enguita (1992, 95) esta ley “fue una norma atípica para su época, la del franquismo, y su momento concreto, de fuerte resaca represiva. Supuso un gran paso en la modernización y racionalización del sistema educativo español en muchos sentidos [...]. Sin embargo, nació marcada por el contexto político en que se promulgó. Así, entre sus objetivos proclamados se combinaban la «igualdad de oportunidades» y el propósito de basarse en «las más genuinas y tradicionales virtudes patrias» (preámbulo de la Ley), y el primero de sus fines no era otro que «la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido

---

<sup>66</sup> Ver Anexo 2: "Calendario de implantación del nuevo sistema educativo (1970-1976)".

en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino» (art. 11)».

Una de las críticas más frecuentes que se hizo a la LGE, fue la no participación de los sectores sociales y educativos, y que los que realizasen la reforma fuesen personas ajenas al sistema educativo asesorados por expertos extranjeros y nacionales, que no conocían la realidad de las aulas (NAVARRO, 1990, 270-272 y PUELLES, 1980, 440).

Un estudio comparado de la enseñanza mixta realizado por la UNESCO<sup>67</sup> señala que el 75% de los países del mundo tienen establecida la coeducación en la enseñanza primaria y alrededor de un 60% en la secundaria. Sin embargo, España, Gibraltar y Malta son los únicos países de Europa sin coeducación. Además, España y Mónaco son los países de Europa donde existen porcentajes inferiores de escuelas mixtas.

Durante los años de la aplicación de la Ley, los presupuestos del MEC crecieron notablemente, pese a no aprobarse la reforma fiscal (NAVARRO, 1990, 270-289), para este texto y los siguientes): en 1966, el Estado gastaba en educación el 1,99% de la renta nacional; en el primer año de Villar Palasí, en 1968, había aumentado al 2,14% y en 1972 al 2,98%. Además, durante su ministerio se consigue igualar los gastos educativos a los militares, hecho novedoso en la historia del régimen<sup>68</sup>. Estos aumentos en los presupuestos son muy importantes, pero si se compara con el resto de Europa, en 1970-73 ocupábamos el penúltimo lugar en gasto educativo en tanto por cierto respecto del producto nacional bruto, y en 1975 volvemos al último lugar, tal como ocurrió en la guerra civil.

Este incremento del gasto público corresponde a unos años en los que se producen numerosas construcciones escolares, inversiones en material y personal, etc., mientras que en otros países las necesidades básicas estaban cubiertas y no tenían que hacer gastos extraordinarios.

En 1970 existía un déficit de puestos escolares bastante importantes. Las cifras varían dependiendo de la fuente que se consulte (el Libro Blanco, cifras del MEC, informe FOESSA...), pero hacia el curso 1973-74 la tasa de escolaridad obligatoria española alcanzó el 97%. Por fin, cada niño tenía un puesto escolar, gracias al esfuerzo realizado en construcciones escolares. Sin embargo, la situación no es tan favorable como parece, pues la calidad de la enseñanza no mejoró en el mismo sentido, existía una media de alumnos por aula muy elevada, sólo superada, en Europa, por Grecia e Irlanda.

---

<sup>67</sup> Datos de la UNESCO (1970) *Estudio comparado de la enseñanza mixta*. París, 30 de octubre. Citado en NAVARRO, 1990, 263.

<sup>68</sup> En 1949 los gastos militares quintuplicaban los educativos y en 1966 los más que duplicaban (NAVARRO, 1990, 275)



Los centros escolares que se construyeron en esta etapa constituyen una novedad en nuestro país. Son los edificios «definitivos» de la enseñanza primaria: edificios grandes, espaciosos, con amplios espacios de recreo. Además estaban bien equipados, contaban con aula de audiovisuales, biblioteca, laboratorio de ciencias, gimnasio...

La dirección escolar quedó democratizada, puesto que el director era votado en claustro y, si no había informe contrario de la Inspección u otro inconveniente, era nombrado por la Administración<sup>69</sup>. Sin embargo, también faltaron estímulos, ideas, propósitos. No hubo cursos de dirección, ni se demostró qué camino quería seguir el MEC.

De todos los niveles prescritos por la Ley General de Educación, la enseñanza preescolar ha sido la más abandonada, la que más necesitaba atención (PUELLES, 1980, 447). En una sociedad en la que se está produciendo unos cambios muy importantes, como la incorporación de la mujer al mercado laboral o la aparición de la familia nuclear, se requieren nuevos servicios. Entre ellos, la demanda de una escolarización cada vez más temprana para poder conciliar la vida familiar y laboral. A ello hay que unir el desarrollo de nuevas ideas pedagógicas, que insisten en la necesidad de una educación preescolar para compensar las desigualdades culturales de origen familiar, muy ligadas al nivel de renta. En este sentido, aunque el Estado tenía la obligación legal de ofrecer gratuitamente plazas en sus centros escolares o en los concertados (Art. 13.3 de la LGE), apenas se ha aplicado esta medida, principalmente debido al esfuerzo y atención dedicada a la extensión de la educación básica.

En 1966, la tasa de escolarización en este nivel era sólo de un 27,4%, con una participación estatal del 44%. En 1977 la tasa global ascendía al 38,4 %, aumentando la participación oficial sólo en 2 puntos (46%). En Málaga, la situación de partida era igual al caso nacional en relación a las plazas en centros estatales (44,5%), sin embargo, desde esa fecha hasta 1977 se produce un incremento considerable de la oferta oficial, siendo superior a la oferta privada (58%) (ver tablas 2, 4 y 5 del anexo). El alto porcentaje que registra la iniciativa privada, especialmente en el caso del país, “hace de la educación preescolar un mecanismo inicial de selectividad en contra del principio invocado hasta la saciedad de igualdad de oportunidades. Lo cierto es que la educación preescolar puede asumir una función niveladora o selectiva en atención a su gratuidad u onerosidad respectivamente” (PUELLES, 1980, 448-449).

Hasta 1975-76 fue el sector privado el principal responsable de la matrícula, aumentando más sus cifra de unidades escolares que la del público, probablemente se deba a las subvenciones estatales (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ,

---

<sup>69</sup>«El director será nombrado por el MEC de entre los titulares del centro de acuerdo con las normas reglamentarias y oídos el claustro y el consejo asesor» (Art. 60).

2003, 168). Desde entonces, creció mucho más el sector público, sobre todo hasta 1979-80 (19.124 unidades frente a las 9.738 del curso 1975-76), momento en el que el crecimiento fue más lento (ver tabla 2 del anexo). La competencia del sector público gratuito, provocó que la iniciativa privada no siguiera aumentando y se estanque en torno a las 15.000 unidades desde 1975<sup>70</sup>.

Con la LGE, la matrícula en primaria (ahora EGB) creció bastante, en parte porque se mantuvo la tendencia anterior, pero, sobre todo, por el cambio de regulación (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003, 169): los jóvenes que antes podían elegir entre primaria y bachillerato elemental, ahora se veían obligados a seguir cursando la EGB hasta los catorce años.

En el curso 1970-71 estaba escolarizado el 99% de los niños de 10 años (en primaria, en bachillerato elemental o en formación profesional industrial), el 98% de 11, el 93% de 12 y el 85% de 13 años. La escolarización total de los niños de 12 años tuvo lugar en la segunda mitad de los setenta, pero la de los 13 no se produce hasta el curso 1986-87, aproximadamente.

Hasta 1974-75 el sector privado fue el que más creció en número de alumnos (900.000 alumnos, un 74%, en tres cursos) y en unidades escolares (duplicó su cifra en cuatro cursos, de 30.057 en 1970-71 a 60.449 en 1974-75). El 40% del total de alumnos estaba matriculado en la enseñanza privada “lo que representaba el máximo desde que hay estadísticas fiables (y probablemente desde comienzos del siglo XIX)” (*ibidem*, 169). Las razones de este incremento pueden encontrarse en la política de subvenciones llevadas a cabo durante la Ley Villar, con el fin de asegurar lo antes posible la escolarización completa.

Sin embargo, la enseñanza estatal no se descuidó. La matrícula siguió creciendo a un ritmo similar al de años anteriores, en sus centros. Además, el presupuesto dedicado a educación aumentó bastante: se multiplicó por 1,6 entre 1968 y 1973, y pasó de suponer el 1,4% al 1,7% del PIB (tras alcanzar la cota del 2,1% en 1971). La tendencia a aumentar el gasto público en educación se mantuvo los años siguientes, con distintos ritmos, hasta estabilizarse a la baja en la segunda mitad de los noventa (*ibidem*, 170). Como consecuencia, la enseñanza estatal ha ido desplazando a la privada, sobre todo entre 1975-1985, donde la matrícula en la enseñanza privada fue decreciendo poco a poco, mientras crecía en la pública. Este crecimiento de la enseñanza estatal se observa también en el número de profesorado, que ha aumentado a un ritmo continuo durante todo este periodo. Como consecuencia bajó la ratio alumnos/profesor de 29 al comienzo de los setenta, a los 16 en 1995/96, aumentando la calidad de la educación.

La unificación de la enseñanza básica hasta los 14 años tuvo como consecuencia un bachillerato reducido (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003, 162-

---

<sup>70</sup> A partir del curso 1975-7 irá descendiendo el número de unidades privadas poco a poco, hasta tocar fondo en 1988-89 (12.428) (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003, 168)

166 para este texto y los siguientes). El bachillerato perdió los cuatro cursos del bachillerato elemental (los cursos de 5º a 8º de EGB). Sin embargo, quien completase la educación secundaria general estudiaría un curso más que con el régimen anterior: 3 años de BUP, que daban acceso al título de bachiller, y el Curso de Orientación Universitaria (COU, una variante del PREU), que daba acceso a la universidad (ver anexo, tabla 13).

En el anterior bachillerato elemental los profesores tenían que ser licenciados universitarios (pudo haber excepciones en los centros privados), es decir, especialistas en las materias que se enseñaban. Los cursos de la Enseñanza General Básica que sustituyeron a aquel bachillerato elemental serían impartidos por profesores de la EGB (antiguos maestros), con una formación genérica.

Tanto en la EGB como en el BUP se suprimieron las pruebas globales al final del periodo (como había que hacer al finalizar el bachillerato elemental, el superior o el preu). A partir de la implantación de la ley, se aprueba por asignaturas y cursos, contando el alumno con varias oportunidades para conseguirlo.

La enseñanza secundaria experimenta un crecimiento espectacular a partir de 1960. Sin embargo, la tasa de escolaridad sigue siendo baja en relación con otros países europeos, lo que pone de relieve que el punto de partida en nuestro país era muy bajo. Así, la tasa de escolarización de 14 a 16 años en 1966 se situaba en el 26,9%, mientras que en los países más desarrollados de Europa estaba entre el 70% o cercano 100%. Hacia 1977 aún no habíamos alcanzado esos niveles alcanzados en Europa, aunque se había producido un aumento considerable, pues ya se alcanzaba la cifra del 61% (ver anexo, tabla 5). Para Puelles (1990, 450) una de las causas de la baja escolarización debe atribuirse a que la enseñanza secundaria constituye un nivel voluntario, siendo un motivo de preocupación la alta tasa de abandono al finalizar la escolaridad obligatoria a los 14 años (algo más del 50% en 1977).

Casi todo el incremento de la matrícula, desde mediados de los setenta hasta comienzos de los 90, corresponde al sector público (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003, 174-175). En este periodo se afianza definitivamente su predominio en la enseñanza secundaria, nivel que tradicionalmente había sido casi monopolizado por la Iglesia católica y otras iniciativas privadas.

En cuanto a la formación profesional, también se observa una participación creciente del Estado en la creación de centros, especialmente en los años de 1974 a 1976, pasando de un 20% a un 31% en 1977 (PUELLES, 1980, 451). Es un sector atendido principalmente por la iniciativa privada. Además, sólo un 34.8% de los jóvenes de 14 y 15 años estudian el primer grado de formación profesional (en Málaga asciende esta tasa al 40%) (ver datos del anexo, tablas 13, 14 y 15).

Los decretos de 31 de diciembre de 1970 y 28 de enero de 1971 acometieron la reforma de los servicios centrales y periféricos. En cuanto al

primero, se propuso la creación de la Dirección General de Ordenación Educativa, de la Dirección General de Personal (encargada de garantizar las funciones de gestión del profesorado y los servicios de programación de efectivos) de la Dirección General de Programación e Inversiones.

Con la reforma de los servicios periféricos se trató de potenciar las delegaciones provinciales y la figura del delegado como representante del ministro en la provincia, con competencias, sobre todos los centros docentes, a excepción de los universitarios que seguían sometidos al rector. Sin embargo, no se les dotó del personal necesario y el delegado no tenía poder para resolver los problemas provinciales, por lo que era necesario ir a Madrid para resolverlos (PUELLES, 1980, 407-414. Para los textos siguientes también).

La mayor preocupación de Villar Palasí era solucionar el “problema universitario”. La Universidad, desde 1956, se había convertido en un problema político con graves y continuas alteraciones de orden público. Esta preocupación era una constante de los distintos equipos ministeriales, pues se designaban como ministros a catedráticos universitarios, que a veces tenían una visión deformada de los problemas esenciales de la educación (Villar Palasí reconocía que el problema universitario era un problema derivado de los graves defectos del sistema educativo español. También era un problema político, exponente de las graves tensiones entre la universidad y el franquismo. De ahí que la reforma fracasara en la universidad al intentar resolver un problema político con medios exclusivamente técnicos, por lo que era necesario superar los viejos conceptos de la Ley Moyano. Las primeras medidas tomadas por el Ministerio Villar fueron la creación de tres nuevas universidades en Madrid, Barcelona y Bilbao, la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y una reorganización administrativa.

La enseñanza universitaria ha experimentado una «explosión escolar» también. En la década de los sesenta se duplicó la población universitaria, planteando grandes problemas a la administración educativa, que no había previsto semejante situación. Sin embargo, estos datos no son tan espectaculares si se compara con las cifras de otros países. Así, “en el Anuario estadístico de la UNESCO de 1972, al establecer el porcentaje relativo al número de estudiantes universitarios por cada cien mil habitantes, España aparecía en el decimonoveno lugar, es decir, no sólo detrás de las grandes potencias industriales, sino incluso lejos de otros países de menor importancia industrial” (*ibídem*, 451). Por tanto, este incremento de alumnado en la universidad en nuestro país no fue tan excesivamente alto como se creía, ni tampoco suponía una masificación. Refleja, más bien, el bajo nivel de partida y a la superación del estancamiento de los veinte años anteriores. Para Puelles esta «explosión» aún no había comenzado, pues en la

década de los 70 volvió a duplicarse<sup>71</sup>.

A mediados de 1973 Franco nombró a Carrero Blanco presidente del Gobierno, accediendo al MEC **Julio Rodríguez**, que había trabajado en el equipo de Villar Palasí (*íbidem*, 857-58, para este texto y el siguiente). Su mandato ministerial fue muy breve, finalizando con el asesinato de Carrero Blanco a finales de ese año. Durante su gestión se continuó la implementación de la ley y se implantó, a instancias de algunas universidades, especialmente la de Barcelona, un nuevo calendario universitario, esperando con ello solucionar los conflictos estudiantiles existentes.

Tras el asesinato de Carrero Blanco, será Arias Navarro quien ocupe la presidencia. Nombrará como Ministro de Educación y Ciencia a **Martínez Esteruelas** (estuvo contra la reforma tributaria que proponía la LGE). Se mantuvo menos de dos años en el cargo. Abolió rápidamente el calendario instaurado por el ministro anterior, comenzando una tarea de ralentización de la reforma educativa. Empezó a elaborarse un nuevo plan de estudios de bachillerato, aún más academicista y memorístico. Su preocupación principal fue la universidad. Se elaboró una regulación provisional de la participación estudiantil en 1974 ante el recrudecimiento de los conflictos, que no dio resultado. En su etapa final se aprueba una Ley de «garantías para el funcionamiento institucional de la universidad». Lo más positivo de esta etapa fue el impulso que se da a la educación especial, mediante la firma de convenios con organismos provinciales y locales y la creación del Instituto de Educación Especial en 1975.

Durante estos dos ministerios poco hay que añadir en cuanto a política educativa, bien por falta de ideas o escaso tiempo en el cargo. Siguió aplicándose la LGE y se mantuvo el mismo estado de cosas que en el tiempo de Villar Palasí (NAVARRO, 1990, 301-303).

La perspectiva histórica ha puesto en entredicho la tesis desarrollista en materia de educación, incluso entonces se observó que los fines no eran tan democráticos: “enseñanza de tipo tecnocrático, volcada a la producción en serie de especialistas en función de la demanda [...], la voluntad política de dar a todos iguales oportunidades escolares, no podría hacer desaparecer las desigualdades reales” (ORTEGA, 1991, 373-374). Las consecuencias de la política educativa tecnocrática han sido evidentes en el reparto de los roles sociales, beneficiándose de mayores ingresos quienes accedieron a titulaciones restringidas, que eran de difícil y costoso acceso.

Pasado algún tiempo, se observan algunos puntos débiles (TÉMIME..., 1982, 348-349):

---

<sup>71</sup> En el curso 1968-69 existían 302.848 alumnos matriculados en facultades, escuelas técnicas y escuelas universitarias. En 1975-76 esta cifra había aumentado a 531.908, con tendencia a seguir esa expansión acelerada (PUELLES, 1980, 452).



- Crecimiento lento de la enseñanza pública gratuita en relación con la enseñanza confesional.
- Rápido crecimiento de la población escolarizada, que se refleja en un descenso de los gastos por alumno de un tercio entre 1970 y 1976.
- Las tasas de escolarización españolas no son comparables con las de los países más adelantados, especialmente en la enseñanza secundaria y universitaria. Según los datos del padrón municipal de 1975 se observa que la población del país, atendiendo a la «enseñanza más elevada recibida» se distribuye de tal forma que solamente el 84% llega hasta la enseñanza primaria y el breve resto se distribuye entre los demás niveles. “Hoy, las Universidades están relativamente masificadas, pero apenas se consiguió aumentar sensiblemente el nivel medio de la educación del país” (FOESSA, 1983, 114).
- Esfuerzo más favorable a las enseñanzas clásicas tradicionales, sobre todo en la enseñanza confesional. Gran cantidad de estudiantes de peritaje y de letras, que crea un paro de titulados (*ibídem*).

El profesor Navarro Sandalinas (1990, 309-311) realiza una valoración sobre la política del franquismo en cuanto a la enseñanza y la compara con la llevada a cabo su predecesora, la II República. Entre las conclusiones que alcanza podemos destacar:

- Todos los logros educativos alcanzados en la República (bilingüismo, coeducación, laicismo, progresismo didáctico) son frenados por el nuevo régimen (vuelta a la escuela tradicional española, católica, monolingüe, de separación de sexos, con métodos arcaicos, etc.). A la política antieclesiástica de la República, responde el franquismo con la devolución a las órdenes religiosas de sus colegios y con una legislación que consagra los planteamientos católicos dentro de la ideología fundamental del régimen. Incluso entrega el ministerio de educación a católicos.
- Se realizó una terrible purga en el magisterio, disminuyeron los presupuestos destinados a la educación, desidia de las autoridades, déficit de plazas escolares (entre 700.000 y 1.000.000 para el periodo 1952-1967) Según previsión de Marcelino Domingo, de haber continuado la República, hacia 1938 se habría terminado con el déficit escolar español. Sólo a dos años de la muerte de Franco, este déficit está a punto de liquidarse.
- El problema del analfabetismo no desapareció hasta sobrepasada la mitad de la década de los 60.
- El maestro pasó de ser alguien valorado y respetado en la República, a ser el típico personaje hambriento con que la tradición lo había identificado en el siglo pasado. En el franquismo se identificaba al maestro con alguien mal formado profesionalmente, mal pagado, que necesitaba hacer horas extraordinarias de todo tipo para conseguir mantenerse económicamente,

desconsiderado, etc.

- La época Villar es la que se salva de todo este periodo: consiguió solucionar los problemas de escolarización, construyéndose escuelas dignas y bien equipadas.

En lo que respecta la educación de las mujeres, la política educativa fue clara y no varió durante todo el franquismo. Contó con el apoyo del conservadurismo de buena parte de la sociedad española, que consideraba que el rol de la mujer era el de ser una auxiliar del hombre<sup>72</sup>. “Así, el Estado implantó una educación tradicional y ultracatólica que rechazaba los valores que desde la Ilustración se estaban extendiendo por el mundo” (CERÓN, 2010, 272).

La construcción del género femenino comenzaba desde la infancia, en el hogar, donde la niña percibía que era inferior a sus hermanos varones. En la escuela se justificaría esta inferioridad en los textos de religión o en algunos argumentos respaldados por la Ciencia. Existía una división de género en las escuelas: los niños estaban en una clase y las niñas en otra. Fundamentalmente porque consideraban que su educación debía ser diferente (*ibidem*, 272-273 para este texto y los siguientes): las mujeres debían cumplir su rol de buena madre y buena esposa, y para este fin debían formarse desde pequeñas. De ahí que las principales asignaturas estuviesen orientadas al hogar y las labores, higiene..., mientras que se consideraban menos importantes el resto de asignaturas, de ahí que avanzasen menos en el temario que los chicos. A ello se unía la concepción de que las mujeres no debían destacar en temas intelectuales<sup>73</sup>. Ridiculizaban a las mujeres que habían destacado en la República, mientras que ponían como ejemplos de mujeres a imitar, mujeres cristianas que se sacrificaban para conseguir que sus hijos siguiesen el buen camino, caso de santa Mónica (madre de san Agustín) o la reina Blanca (madre de san Luis). Otras figuras emblemáticas eran Isabel la Católica y santa Teresa de Ávila, destacando los ideólogos su carácter excepcional, pues nunca abandonaron su rol femenino a pesar de sus obligaciones.

La muerte de Franco y la caída de la dictadura, dan paso a la paulatina consolidación de un sistema democrático en el marco de un Estado social y democrático de Derecho (LÓPEZ, 2001, 177-178). Ya en los años sesenta se inicia una «transición socioeconómica» que favorecerá una modernización en

---

<sup>72</sup> Esta consideración se aprecia también en las leyes. Entre las primeras medidas que tomó el régimen estaba la supeditación por completo de la mujer al marido o al padre si eran solteras. “No podían ser tutoras, comparecer en juicios, comprar o vender inmuebles o disponer de sus bienes sin el consentimiento marital o abandonar la casa antes de los veinticinco (salvo excepción de casamiento o noviciado)” (NARVÁEZ, 2010, 254).

<sup>73</sup> En este sentido, las figuras republicanas que habían destacado, como Clara Campoamor o Margarita Nelken fueron objeto de burlas, atribuyéndoles defectos físicos o fealdad como expresión de su interior corrupto (*ibidem*, 260).

profundidad de las estructuras sociales y de mercado. La desaparición de Franco será el punto de inicio de una «transición política» que finalizará, para algunos, con la llegada al poder del Partido Socialista en 1982. En este mismo sentido se puede hablar también de una «transición educativa» que englobaría todos aquellos cambios, procesos y reformas llevadas a cabo para acomodar el sistema educativo al nuevo sistema político. La tarea consistía en pasar de un modelo autoritario e ideologizado a otro donde se defiendan los valores democráticos. Entre los primeros desafíos que se presentan estaban: conseguir la plena escolarización, con niveles de calidad dignos, y la democratización de la enseñanza con la participación activa de todos los sectores sociales implicados en dicho proceso.

La transición a la democracia se inicia en España con la aparición en la vida política de una generación de no vivió la Guerra Civil y que se educó en los años sesenta, lo que suponía una suficiente distancia cronológica como para sentirse obligada con ningún legado (LOZANO, 1994, 182). En estos años se producen una serie de debates centrados en la enseñanza por los distintos agentes públicos, grupos y alternativas políticas, por la Iglesia...

Uno de los grandes retos en ese momento era tratar de corregir el retraso histórico en educación. El análisis de los datos del nivel educativo de la población indicaban el déficit del que se partía (CES, 2009, 15): alrededor del 80% de la población tenía, como mucho, estudios primarios, el 15% estudios medios y sólo un 2% estudios superiores. Las tasas de escolarización eran además bajas, incluso en edades en las que la educación era obligatoria, como los 13 (88%) y 14 años (80%).

En 1976 el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a una Comisión sobre la aplicación de la Ley de 1970. “El *Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76*, de 6 de febrero, que no llegó a publicarse, incluía en sus tres volúmenes valoraciones sobre los logros y deficiencias de la publicación de la ley durante los seis años transcurridos desde su promulgación.” (PUENTE, 2000, 82). El informe valoraba los logros conseguidos, como el incremento de la escolarización en todos los niveles, especialmente en secundaria, la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y la expansión del sector público en la enseñanza secundaria. Entre las deficiencias, se señala la prematura discriminación que se produce a los 14 años, al existir dos vías diferentes, así como la no consecución de la gratuidad plena en la escolaridad obligatoria. Todas estas deficiencias se atribuían a la insuficiente financiación de la ley.

Los Pactos de la Moncloa, firmados el 25 de octubre de 1977, tuvieron una importante repercusión en el campo de la política educativa. En ese momento, el problema de la calidad de la enseñanza y su democratización eran los más

importantes (PUELLES, 1980, 452-453). Los pactos “suponen la afirmación política de unos criterios comprometidos con la democratización del sistema educativo, con la generalización de la educación preescolar, con la elaboración de sendos estatutos de los centros educativos y el profesorado, con la mejora en la calidad en la enseñanza, o con la revisión profunda del sistema de financiación; y significan un impulso notable al aumento de unidades escolares del sector estatal” (MAYORDOMO, 2002, 29). Las instituciones escolares comienzan a reclamar una gestión participativa y democratizadora: el profesorado defiende la elección democrática de los directores y órganos decisorios del centro; se expone la necesidad de que participen los alumnos de enseñanzas medias; y se impulsa la incorporación de las familias o ciudadanos como protagonistas también en la vida de los centros. En estas fechas se constata un incremento de las asociaciones de padres y una preocupación por los temas escolares en los movimientos asociativos vecinales.

La Constitución Española<sup>74</sup> se realizó con el consenso de todos los partidos, tanto los dos mayoritarios como los minoritarios, incluidos los que representaban a los nacionalismos periféricos (excepto el nacionalismo vasco que se abstuvo en la votación). Su artículo 27 se dedica a la Educación. En ella se recoge tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza, dos “principios hasta entonces interiorizados como opuestos, incluso como antagónicos” (PUELLES, 2010, 128). A esa tradición dual respondía las posiciones de la derecha (UCD) y de la izquierda (PSOE): “cada bloque polarizaba su posición en torno a uno de los dos principios de libertad e igualdad, vividos con carácter absoluto y, por tanto, irreconciliables” (*ibídem*, 129, para este texto y el siguiente).

Para lograr un consenso básico, el de los valores, se partió de unas coincidencias que facilitaron el acuerdo: reconocimiento del derecho a la educación, formación en los valores de la democracia y la libertad, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, supervisión y homologación de la educación por los poderes públicos, y reconocimiento de autonomía a las Universidades.

La Constitución, además, ha incorporado la libertad religiosa en la escuela; ha introducido como novedad el principio de democratización de la enseñanza, tanto en los contenidos de instrucción (apartado segundo) como en la participación a todos los niveles (apartados quinto y séptimo); y ha reconocido la importancia histórica y tradicional de la enseñanza privada (PUELLES, 1980, 504).

El artículo 27, aún siendo un pacto escolar, era un pacto abierto a la alternancia política. Es decir, el pacto era lo suficientemente amplio para que cada partido llamado a gobernar por decisión de las urnas, pudiera destacar unos aspectos más que otros, siempre que se respetasen los contenidos esenciales del

---

<sup>74</sup> *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado (BOE núm. 311), de 29 de diciembre de 1978.

pacto constituyente. Se aceptaba, por tanto, el «consenso básico», no el «consenso político» (PUELLES, 2010, 131).

Tras las elecciones generales de marzo de 1979, el nuevo ministro, **Otero Novas**, se plantea conseguir la plena escolarización, prestando una especial atención a las zonas deprimidas, y potenciar la educación preescolar. Otro de sus objetivos es la revisión del proyecto de ley de Financiación de la enseñanza privada, “sobre el que manifiesta la idea de «condicionar la gratuidad» y especificar esas condiciones, distinguiendo entre varios tipos de centros privados” (MAYORDOMO, 2002, 39).

Hacia 1980 existían aún unos problemas pendientes heredados del franquismo: el problema de la escolarización o de la extensión de la enseñanza, el problema de la democratización de las instituciones educativas y del problema de la calidad de la educación (PUELLES, 1980, 446-447). Se denunciaba que no era suficiente atender el problema cuantitativo de la educación (cada niño un puesto escolar) si, al mismo tiempo, no se acometía con decisión el problema cualitativo (*ibidem*, 453). Se consideraba excesivo el número de alumnos por profesor, así, en la EGB se contabilizaban 30 alumnos por cada docente. Esta proporción bajaba en secundaria, con 21 alumnos por cada profesor, una tasa bastante elevada si se comparaba con otros países como Francia o Suecia, con una relación alrededor de 9 estudiantes por docente.

En esos años se reclamaba una profunda transformación del sistema educativo (LÓPEZ MARTÍN, 2001, 186), en donde se considerase la educación como un servicio público, atento a equilibrar las desigualdades sociales que, junto a la gratuidad real de la enseñanza básica, la renovación total de los contenidos, métodos y procesos, y la participación de todos los sectores en la tarea educativa, supondría la consecución de la democratización de la enseñanza a todos los niveles.

La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares de 1980, “fue la primera ley general sobre la educación del período democrático. Promulgada por un gobierno de centro-derecha, con un ministro democristiano en la cartera de Educación y Ciencia, fue el producto del precario equilibrio del momento entre las distintas tendencias de la extinta Unión del Centro Democrático, entonces partido mayoritario [...] en el Parlamento español”. Se formularon la Ley de Autonomía Universitaria, que nunca llegó a ser aprobada, la LOECE, que lo fue, y su complemento indispensable, la Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, inspirada en la idea del «cheque escolar», que no llegó a serlo (F. ENGUITA, 1992, 97-98).

La Ley destacaba, ante todo, el derecho de los padres «a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos y a que estos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y



religiosas» (art. 5); además, se reconocía la libertad a «toda persona física y jurídica, pública o privada [...] para establecer y dirigir centros docentes» (art. 7).

En 1981 Federico Mayor Zaragoza, Ministro de Educación entre 1981 y 1982, intenta volver a las fuentes de la reforma pedagógica iniciada en 1970. Establece una nueva estructura de la EGB en tres ciclos: inicial (de 1º a 2º), medio (de 3º a 5º) y superior (de 6º a 8º). Se aprueban igualmente unos nuevos planes para cada ciclo<sup>75</sup>, que suponían una reafirmación de las orientaciones pedagógicas de 1970, “con un lenguaje más moderno y contenidos distintos, muy próximos a los que luego formarían parte de las primeras enseñanzas mínimas de la LOGSE” (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003, 158).

En ese mismo año, el informe de *Las Enseñanzas Medias en España* hacía una evaluación de la formación profesional y el bachillerato diez años después de la entrada en vigor de la ley de 1970 (PUENTE, 2000, 82, para este texto y el siguiente). En él se destacaba el fuerte incremento de alumnado experimentado en la enseñanza secundaria, pero también se señalaban algunos problemas en ese nivel, como el alto porcentaje de abandono en la formación profesional y la consolidación del bachillerato como un nivel meramente preparatorio para estudios superiores.

Los informes posteriores<sup>76</sup>, donde se analizan la situación de la enseñanza en nuestro país desde la promulgación de la ley de 1970, destacan la espectacular expansión del sistema educativo en su conjunto, pero también señalan algunas deficiencias, como la falta de polivalencia del bachillerato, la discriminación de la población escolar a los 14 años en función de la doble titulación al final de la educación primaria, o el planteamiento defectuoso y la falta de flexibilidad de la formación profesional.

---

<sup>75</sup> El nuevo Plan de Estudios del ciclo superior nunca entraría en vigor, pues fue suspendido por el nuevo gobierno del PSOE en 1983.

<sup>76</sup> Como el informe realizado por la OCDE en 1986 (*Examen de la política educativa española*), o el publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989 (*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*).

#### 4.- TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

El concepto de «capital humano» tiene una larga historia. Aparece de forma implícita en la obra de Sir William Petty y en la de algunos otros economistas del siglo XVII. Consideraban una población grande y creciente como síntoma de riqueza o sinónimo de riqueza misma. De un modo explícito Adam Smith admitía que si había que realizar gastos tendrían que ser compensados con beneficios al menos iguales a los ordinarios de unas inversiones de capital de valor similar (VAIZEY, 1976, 35-36). En su obra *La riqueza de las Naciones*, publicada en 1776, sostenía que el hombre educado trabaja más y mejor debiendo recibir por ello una remuneración superior (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 301). Consideraba la educación como una inversión, pues al igual que cuando se instala una nueva máquina se espera que reembolse el capital invertido en ella, al menos al interés ordinario, el hombre educado «a expensas de mucho tiempo y trabajo para cualquiera de esos empleos que requieren destrezas y habilidades extraordinarias, puede compararse con una de esas máquinas caras»<sup>77</sup> (CARABAÑA, 1983, 160). Su postura puede compararse con la posición teórica de Alfred Marshal, que a finales del siglo XIX insiste en considerar a la educación como un medio importante de creación de riqueza material y de nivelación social (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 301). Se mostró prudente en el uso del concepto de «capital humano» o «capital personal», considerando esta teoría como poco realista (VAIZEY, 1976, 36).

Por tanto, antes de 1960 “no se había formalizado ninguna hipótesis que intentara explicar con rigor el papel que juega en los procesos de desarrollo económico la adquisición de habilidades y conocimientos a través de la educación. En la práctica, la educación se trataba como un bien de consumo, cuya demanda dependía de la renta familiar, de los costes de la enseñanza no obligatoria y de las opiniones individuales sobre la distribución de gastos” (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 300).

En este periodo encontramos a una serie de investigadores sobre el tema, entre los que destacan Walras, que fue el primer economista que trató explícitamente a las personas como capital<sup>78</sup> e Irving Fisher, que consideraba capital, y por tanto inversión, todo aquello que proporcionase un rendimiento (CARABAÑA, 1983, 161). Una serie de trabajos, como los de Mary Jean Bowman,

---

<sup>77</sup> SMITH, A. (1979) *The Wealth of Nations*. Penguin Books, Harmondsworth, p. 203-204. Citado por CARABAÑA, 1983, 172, nota 5.

<sup>78</sup> Ver especialmente la edición crítica de la obra fundamental de Leon Walras en la versión inglesa anotada por William Jaffé (1954) *Elements os Pure Economics*. Allen & Unwin, Londres, págs. 212-215. Nota 7 en ESTAPÉ, 1963, 17.

R.S. Eckhaus, Burton A. Weisbroad, Gary C. Becker y otros<sup>79</sup> contribuyeron a señalar las analogías existentes entre el capital material y el capital humano (ESTAPÉ, 1963, 18-19). Una conclusión comúnmente aceptada es que los ingresos de las personas crecen en el tiempo, “alcanzando un máximo a una determinada edad, a partir de la cual decrecen, estando ese máximo tanto más alejado en edad cuanto más educado sea el individuo” (Becker, 1964)<sup>80</sup>. Este resultado se basa en la combinación de tres factores fundamentales (MURILLO, 2005, 8): la acumulación del capital humano una vez finalizada la etapa de educación formal del individuo, la depreciación del capital humano a lo largo del tiempo y el hecho de que las personas con mayor nivel educativo se incorporen más tarde al mercado laboral, al invertir un mayor número de años en su etapa educativa.

Entre 1950 y 1960 los economistas observaron que los aumentos en el trabajo (medido por hombre-hora de trabajo) y en el capital (valor del capital) sólo explicaban una parte de la tasa de crecimiento de un país. “El crecimiento «residual» o no explicado fue atribuido, en un principio, a la tecnología (Solow, 1957), pero más adelante se desglosó para incluir avances en la calidad del capital (Denison, 1962; Griliches y Jogerson, 1964) y en la inversión en recursos humanos (Schultz, 1959, 1961)” (CARNOY, 1983, 17). En la formulación y difusión de la economía de la educación tuvieron gran importancia Odd Aukrust y Theodore W. Schultz, que utilizaron el mismo razonamiento para estudiar el factor humano en el crecimiento económico de Noruega y Estados Unidos respectivamente (ROMERO YSERN, 1969, 38-39). Para Schultz<sup>81</sup> “«la característica distintiva del capital humano es que es una parte del hombre. Es humano porque forma parte del hombre, y es capital porque es una fuente de satisfacciones futuras, o de ingresos futuros, o de ambos»”. Sostenía que la adquisición de conocimientos y habilidades poseía un valor económico. “Esos conocimientos y habilidades son en gran parte el producto de la inversión y, junto con otras inversiones humanas expresan principalmente la superior productividad de los países teóricamente avanzados” (CARABANA, 1983, 162). Schultz y sus

---

<sup>79</sup> Entre sus trabajos fundamentales destacan: BOWMAN, Mary Jean (1961) *Human Capital: concept and measures*. Gleerup, Lund; WALSH, J.R. (1935) "Capital concept applied to Mand", en *Quarterly Journal of Political Economy*, febrero; SHULTZ, Theodore W. (1959) "Investment in Man: An Economist's View", en *Social Science Review*, junio; WEISBROAD, Burton A. (1962) "Education and investment in Human Capital", en *The Journal of Political Economy*, octubre, págs. 106-123; ECKHAUSS, R.S. (1961) *On the comparison of human capital and phisical capital*. Center for International Studies, M.I.T., marzo; WEISBROAD, Burton A. (1961) "The Valuation of Human Capital", en *The Journal of Political Economy*, octubre, págs. 425-436; BECKER, Gary S. (1962) "Investment in Human Capital: A theoretical analysis", en *The Journal of political Economy*, octubre, págs. 9-49. Citados por ESTAPÉ, 1963, 18-19.

<sup>80</sup> BECKER, G. (1964) *Human Capital*. National Bureau of Economic Research, New York. Citado en MURILLO, 2005, 8.

<sup>81</sup> SCHULTZ, Theodore W. (1971) *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*. Nueva York, 48. Citado en NÚÑEZ, 1992, 34.

seguidores afirmaban que el nivel global de cualificación profesional de un país se podía medir por el número de años de estudios realizados por el conjunto de la población activa (ESTAPÉ, 1963, 18-19).

En la misma línea que los anteriores economistas encontramos a Denison (1962) que realizó, al igual que Schulz, mediciones de inversión en capital humano, en un intento por explicar el crecimiento de la economía norteamericana de la posguerra. Concluye que la educación desempeñó un papel importante en el aumento del crecimiento material de Estados Unidos, sobre todo tras un primer periodo de rápido crecimiento de capital físico (CARNOY, 1982, 19).

La introducción del *factor residual* en el análisis de la educación significa que su estudio deja de ser exclusivamente económico para convertirse en interdisciplinario. Por razones prácticas se identificó muy pronto ese factor residual (factor K) con la “educación formal”. Puede que así ocurra en países desarrollados como Estados Unidos o los de Europa Septentrional, pero no es tan seguro que ocurra en todas las situaciones (ROMERO, 1969, 40).

Arthur Lewis<sup>82</sup> sostenía ya a finales de la década de los sesenta que atribuir todos los adelantos en la productividad a la educación era un tanto ingenuo. La capacidad humana “se mejora por la educación, la salud pública, la investigación, la invención, el cambio institucional y la mejor organización de las actividades humanas, sean en las empresas o en la vida privada o pública” (*ibídem*, 41). Inversiones destinadas a mejorar la salud, la educación, la recuperación de información o la búsqueda de empleo podrían ser consideradas inversiones en la formación de capital humano. El efecto más destacado e inmediato de las mejoras en la salud es el aumento de la esperanza de vida media de una población y de la salud de cada individuo. Entre sus efectos más inmediatos cabe destacar la reducción de los periodos de inactividad causados por enfermedad y el aumento de la vida activa del individuo, con el consiguiente aumento de las tasas de rendimiento a las inversiones en otras formas de capital humano, como el caso de la educación (NÚÑEZ, 1992, 35-36). La inversión en educación, basada en la igualdad, contribuye, además, al crecimiento, al empleo, a mejorar las expectativas y a la reducción de la fecundidad. La educación ayuda a adaptarse a los cambios en los comportamientos que se necesitan para el crecimiento económico (ROMERO, 1996, 277)

Muchos autores aceptan una relación entre educación, crecimiento y desarrollo económico. Pero al mismo tiempo, mantienen que “la contribución más importante de la educación al crecimiento es *la capacidad de adaptación al cambio*, por ser el desarrollo un proceso de «generación continua de desequilibrios y ajustes sucesivos» (*ibídem*, 276).

---

<sup>82</sup> LEWIS, W.Arthur (1968) “Education and Economic Development” en UNESCO *Textes choisis sur l'économie de l'éducation*. París, 135. Citado por ROMERO, 1969, 41.

Según la teoría del capital humano las personas gastan en educación no por obtener un beneficio inmediato, sino para recibir un rendimiento futuro, consiguiendo mayores salarios y mejores oportunidades laborales. Esta creencia favoreció el aumento de alumnado en secundaria y niveles superiores, pues muchas familias decidieron invertir en educación para asegurar un mejor futuro a sus hijos. De hecho, estudios recientes confirman esta opinión, como el informe realizado en el 2009 por el CES<sup>83</sup> (Consejo Económico y Social de España): analizando los datos de 1977 a 2007, se aprecia una tasa de desempleo inferior conforme aumenta el nivel de estudios alcanzado (CES, 2009, 187).

La reivindicación del concepto de inversión en las personas por parte de Schultz en 1959-60 y la polémica mantenida por este autor con Schaffer en 1961 sobre la pertinencia de la aplicación de la teoría del capital a los seres humanos permite situar en el tiempo el origen de la Economía de la Educación (ÁLVAREZ OLARIAGA, 1980, 19). La crítica de Schaffer se centra en el aspecto microeconómico de la teoría del capital humano. En su nivel macroeconómico la teoría sostiene que los gastos de la reproducción de la fuerza de trabajo cualificada contribuyen a aumentar el producto nacional de los países, por lo que debe considerarse la educación como una inversión. En su aspecto microeconómico la teoría se reduce a afirmar que la gente actúa hacia la educación como si de una inversión se tratara, comparando los rendimientos de la educación con los rendimientos de cualquier otra inversión. Por tanto, las diferencias en ingresos se deben a diferencias en inversiones en capital humano. (CARABAÑA, 1983, 162).

La enseñanza es a la vez consumo e inversión. Durante mucho tiempo se la consideró como un consumo, y muestra de ello eran los presupuestos de la mayoría de los países, los cálculos de la renta nacional y la elaboración de las cuentas nacionales. En estos años son muchos los especialistas, como es el caso de Fabián Estapé en España, que piden con urgencia “situar correctamente las inversiones de enseñanza dentro del conjunto de factores decisivos del crecimiento económico” (ESTAPÉ, 1963, 23).

El nexo entre educación, rentabilidad social y rentabilidad privada coincidía con las teorías funcionalistas que defendían el desarrollo de la educación. Se basaban en la necesidad de fomentar el progreso técnico y la igualdad de oportunidades. Ambas corrientes defendían la extensión de la educación. Así, como ha señalado Sobel<sup>84</sup>, aquellos que proponían la extensión de la educación

---

<sup>83</sup> En su introducción, se explica el objetivo del Informe: “trata de la calidad de la educación en España en sus diferentes niveles, lo que se aborda, sobre todo, poniendo en relación la influencia del sistema educativo para generar una mayor productividad y riqueza, y los retornos que la inversión en educación tienen en el propio sistema productivo y el bienestar social general” (CES, 2009, 9).

<sup>84</sup> SOBEL, I. (1977) "The Human Capital Revolution in Economic Development: it's Current History and Status", *Sociology of Education*, vol. 49, p. 2. También FUENTE, C. (1979) "Algunas



argumentaban que la educación era el principal factor productivo, y la formación de la población, la inversión más rentable (CARABANA, 1983, 161).

Los economistas han considerado tradicionalmente la acumulación de capital humano y la inversión educación como determinantes básicos de los ingresos individuales y como importante factor de crecimiento económico. Muchos estudios han intentado analizar y cuantificar los rendimientos de la educación desde un punto de vista económico. Mincer<sup>85</sup> (1974) realizó una investigación sobre los efectos de la inversión en capital humano sobre los ingresos individuales “partiendo de una sencilla ecuación donde la variable dependiente es el salario expresado en logaritmos y las variables explicativas son la educación, la experiencia y su cuadrado” (MURILLO, 2005, 7).

Durante los años sesenta, la teoría del capital humano justificó los crecientes gastos en educación para poder hacer frente al aumento de la demanda de educación. Esto era posible en esos años, cuando existían fuertes expectativas de un crecimiento económico ininterrumpido. En España, algunos informes de la OCDE basados en el supuesto de la escasez de mano de obra especializada para el futuro, señalaban la necesidad de aumentar rápidamente el nivel educativo de la población<sup>86</sup> (*ibidem*, 161). En general, la idea de la extensión de la educación fue considerada como un bien necesario y numerosos gobiernos ampliaron la educación obligatoria<sup>87</sup> y ofertaron más plazas en la enseñanza secundaria y superior (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 302). Así, en este periodo, los sistemas educativos mundiales experimentaron un proceso expansivo sin precedentes, sobre todo en los niveles post-obligatorios (COOMBS, 1978, 9).

A finales de los años 60 algunos de los planteamientos de la teoría del capital humano, especialmente los que se referían a los rendimientos sociales que la educación producía, comenzaron a ser atacados. Se observó que los países no habían alcanzado en esa década el grado de desarrollo que la inversión en recursos humanos hacía suponer. Además, la extensión de la educación no produjo una mayor igualdad social (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 302-303).

Algunas investigaciones destacaron que el nexo entre educación y redistribución económica no era tan claro como pensaban los teóricos del capital

---

consideraciones sobre capital humano y teorías alternativas", en INCIE, *Temas de investigación educativa*. MEC, Madrid. Citados por CARABANA, 1983, 172, nota 8.

<sup>85</sup> Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research. Citado en MURILLO, 2005, 7.

<sup>86</sup> Se realizaron algunos trabajos sobre este tema, podemos señalar el libro de Amando de Miguel y José Luis Romero (1979) *El Capital Humano*. CECA, Madrid. Citado por CARABANA, 1983, 173, nota 9.

<sup>87</sup> Ese es el caso, por ejemplo, de España, que se amplió la escolaridad obligatoria hasta los 14 años en 1964, y de Francia, que se aumentó hasta los 16 años con la reforma de 1959. En Suecia, uno de los países más adelantados en esta cuestión, la escolaridad de nueve años sólo era obligatoria desde 1950. En esa fecha la U.R.S.S. mantenía todavía una escolaridad obligatoria de siete años. (ROMERO, 1969, 79).

humano. Algunos estudios realizados a finales de los años 60 confirmaban que el acceso a las «élites» continuaba siendo muy restringido, consecuencia de una igualdad de oportunidades en la enseñanza más nominal que real. De esta manera las clases altas seguían manteniendo su situación privilegiada con respecto a su ingreso en los grupos minoritarios de directores de empresa, funcionarios, etc. (*sociología...*, 1971 ,284). Thurow<sup>88</sup>, analizando la evolución de la sociedad americana de 1949 a 1969, observó que aunque se habían reducido las diferencias educativas entre la población, la desigualdad económica había aumentado. Boudon<sup>89</sup> señala que la expansión educativa no ha proporcionado mayor movilidad social ni mayor igualdad en los ingresos económicos, y que la consecuencia principal de la demanda de la educación es exigir a la persona que dedique cada vez más tiempo a hacer realidad sus aspiraciones sociales (*ibídem*, 303). Tanto Thurow como Boudon “sostienen que un aumento de la meritocracia en el sentido de una intensificación del nexo entre educación y ocupación no implica un aumento de la movilidad social” (CARABANA, 1983, 59). Sin embargo, aunque no estén de acuerdo en los mecanismos que intensifican la relación entre origen social y educación, están conformes en que el aumento de la meritocracia tiene como consecuencia una competencia por los títulos académicos que influye en el alargamiento de los estudios, llevando las de ganar en esta competencia aquellos individuos con un origen social más elevado (*ibídem*, 60).

Los investigadores de la relación entre estratificación y enseñanza sostienen que “su característica primordial consiste en ser un proceso que beneficia a la clase media y perjudica a la clase trabajadora” (LITTELJOHN, 1975, 159). Según el Robbins Report<sup>90</sup>, realizado a inicios de la década de 1960, el 25% de los estudiantes universitarios eran hijos de obreros manuales (la misma proporción que entre 1928 y 1947), pero de ellos sólo un 2% eran hijos de obreros manuales semiespecializados y sin cualificar, frente al 45% de los hijos de padres de profesiones superiores. Según Little y Westergaard “las diferencias entre las clases en las oportunidades educativas «dan como resultado la eliminación de unos 96 de cada 100 niños de la clase trabajadora antes de los diecisiete años<sup>91</sup>»”. Al promocionar la igualdad de oportunidades se incrementa la movilidad ascendente, el problema está en averiguar hasta qué nivel. Los cálculos realizados por Anderson le llevaron a la conclusión de que “sólo una parte relativamente

<sup>88</sup> THUROW, L.C. (1983) "Educación e igualdad económica", *Educación y Sociedad*, 2, págs. 159-171. Citado por GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 303.

<sup>89</sup> BOUDON, R. (1983) "Educación y movilidad: un análisis estructural", *Educación y Sociedad*, 2, págs. 173-185. Citado por GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 303.

<sup>90</sup> Comitee on Higher Education (1963) *The Robbins Report*. HMSO.

<sup>91</sup> LITTLE, A. y WESTERGAARD, J. (1964) "The trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales". *British Journal of Sociology*, 15, diciembre. Citado en LITTLEJOHN, 1975, 159.

modesta de la movilidad global está ligada a la enseñanza, existiendo mucha más movilidad, ascendente y descendente, que no puede ser explicada a partir de la enseñanza” (*ibidem*, 167). El caso sueco ha sido estudiado por Carlsson, llegando a la conclusión de que la escolarización no es un factor decisivo en la movilidad, porque únicamente unas cuatro quintas partes de los afectados por la movilidad ascendente y descendente en la población analizada había recibido solamente una enseñanza elemental<sup>92</sup>.

Jencks<sup>93</sup> mantiene que las relaciones entre movilidad social (entendida como movilidad vertical ascendente), características familiares, ocupaciones y educación muestran sólo un débil nexo entre educación e igualdad económica (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 303). En *Inequality* afirma que el éxito económico parece depender más del azar y de la competencia del trabajo que del origen familiar y de los resultados escolares. Sin embargo, en una obra posterior, *Who gets Ahead?*, modifica estas afirmaciones admitiendo que “la suerte” puede tener relación con el “esfuerzo” o con otras cualidades (CARABANA, 1983, 47).

Bowles y Gintis<sup>94</sup>, desde una perspectiva marxista, sostienen que los jóvenes eran asignados a distintas ocupaciones y salarios debido en gran parte a la clase social de los padres y que el efecto social de la educación es reproducir y legitimar las desigualdades sociales por medio de una apariencia de meritocracia (CARNOY, 1983, 28). “A su juicio, la escuela prepara a los individuos para aceptar las diferentes posiciones que unos y otros ocuparán en la jerarquía de la división de trabajo, socializando a los estudiantes en el status social de sus padres e impidiendo la movilidad social” (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 303). Carnoy (1974) señaló que “la función de la educación como arma ideológica del estado, reforzando y reproduciendo la estructura social, puede tener un efecto negativo sobre el crecimiento económico, ya que da más importancia a la distribución y reparto del poder y a las reglas jerárquicas antes que a mejorar la producción, la maximización del producto” (CARNOY, 1983, 28), objetivo que sólo se supone en el sistema económico actual.

Uno de los aspectos más criticados de la teoría del capital humano es el que se refiere a que las personas con mayor nivel educativo reciben mayores ingresos

---

<sup>92</sup> ANDERSON, A.C. (1956) “A Sceptical Note on Education and Mobility”, en FLOUD y otros (eds) *Social Class and Educational Opportunity*. Heineman, 164-179. CARLSON, G. (1958) *Social Mobility and Class Structure*. Londres. Citado en LITTLEJOHN, 1975, 167.

<sup>93</sup> JENCKS, C. y otros (1972) *Inequality. A reassessment of the Effect of family and Schooling in America*. Harper and Row, New York. JENCKS, C. y otros (1979) *Who gets Ahead? the determinants of Economic Success in America*. Basic Books, New York. En CARABANA, 1983, 63, notas 28 y 30.

<sup>94</sup> BOWLES, S. y GINTIS, H. (1972-1973) “I.Q. in the US Class Structure”, *Social Policy*, 3, págs. 65-96. Reimpreso en KARABEL, J. y HALSEY, F.H. (1977) *Power and Ideology in Education*. Oxford Univ. Press, Oxford. BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. Routledge and Kegan Paul, Londres. Citado por CARABANA, 1983, 63, nota 27.

porque su productividad es superior<sup>95</sup>. Sin embargo, el credencialismo<sup>96</sup>, teoría alternativa al capital humano, afirma que los mayores ingresos obtenidos por los más educados están asociados a mecanismos de selección utilizados por los empresarios para distribuir los mejores empleos, y no a una mayor productividad. “Las credenciales educativas constituyen recursos que permiten a los más educados dominar determinadas ocupaciones mediante el control del acceso a los empleos privilegiados” (GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 305). Por tanto, según esta hipótesis, la educación tendrá mayor importancia en la determinación del primer empleo que en los siguientes, y tendrá poca relación con la movilidad intrageneracional (CARABAÑA, 1983, 57). En esta línea se sitúa M<sup>a</sup> Ángeles Davia<sup>97</sup> (2004) que, tras realizar una investigación sobre la inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea, concluye que un mayor nivel de formación supone un menor tiempo de búsqueda de primer empleo. Los teóricos más importantes de esta corriente son Randall Collins<sup>98</sup> y Spence<sup>99</sup>.

Otra teoría alternativa a la del capital humano es la de la segmentación. Sostiene que “los salarios están en función de la clase de tecnología utilizada en cada industria y que existen barreras para entrar en la categoría de los empleos más altos, con mayores salarios y tecnología de vanguardia. Esta es la teoría del mercado dual (Doeringer y Piore 1971)” (CARNOY, 1983, 27). Los salarios están organizados según la naturaleza y el tipo de capital de cada empleo y no con las características del capital humano de los trabajadores. Unos serie de estudios (Harrison 1972, Rumberger y Carnoy 1980, Levin 1979) sostienen que los programas de “Guerra contra la Pobreza” realizados durante los años sesenta fracasaron porque suponían, erróneamente, que la pobreza se reduciría aumentando la educación de los pobres, cuando en realidad el mercado de trabajo es mucho más importante para explicar la estructura salarial (*ibídem*, 27).

La relación entre educación e ingresos está sometida a diversas variables.

<sup>95</sup> Esta opinión es sostenida, entre otros, por Denison, sociólogos como Blau y Duncan (1967), economistas como Griliches y Mason (1972), Hause (1972) y Carnoy (1967) (CARNOY, 1983, 22-23).

<sup>96</sup> El credencialismo se puede situar dentro de la teoría de la selección. Ésta tiene en cuenta exclusivamente los certificados que se otorgan a los estudiantes a medida que avanzan en los estudios. Para que pueda haber una selección hay que utilizar algún criterio, aunque no tienen que ser necesariamente cognoscitivos, ni de incremento de la productividad ni de capacitación. (*ibídem*, 26-27).

<sup>97</sup> DAVIA, M.A. (2004) *La inserción laboral de los jóvenes de la Unión Europea. Un estudio comparativo de trayectorias laborales*. CES, Colección Estudios, núm. 164. Tesis doctoral premiada por el CES en el 2003. Citado en CONSEJO ECONÓMICO y SOCIAL (España) (2009) *Informe Sistema Educativo y Capital Humano*. CES, Madrid. Núm. 01/2009 (marzo 2009).

<sup>98</sup> COLLINS, R. (1977) "Functional Conflict of Educational Stratification", *Power and Ideology in Education*. Oxford Univ. Press, Oxford; y COLLINS, R. (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education an Stratification*. New York, Academic Press. Citado por GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 305.

<sup>99</sup> SPENCE, M. (1973) "Job, Marketing, Signalling", *Quarterly Journal of Economis*, vol. 57. Citado por CARABAÑA, 1983, 66, nota 56.

Carnoy concluye que la contribución de la educación al crecimiento “es probablemente menor de lo que pensaban los primeros teóricos del capital humano y economistas del desarrollo y que el proceso aparece en la realidad en forma bastante más compleja” (*ibídem*, 31).

La teoría del capital humano se extendió a partir de los años sesenta entre políticos y educadores que la utilizaron como argumento para justificar mayores inversiones del Estado en el ámbito educativo.

La inversión para formar mejores productores exigía una escolarización más amplia. Varias consecuencias se observan a simple vista al mantener los jóvenes en la escuela hasta los 14 años:

- Descenso de mano de obra no cualificada en el mercado laboral, mejorando las cifras de parados.
- Encarecimiento de la mano de obra no cualificada al descender la oferta de trabajadores en el mercado laboral, con las consecuencias negativas que tiene para empresas artesanales o poco capitalizadas,
- La terminación de los estudios está asegurada en las familias con mayores medios, lo que significa que la legislación limita las expectativas de los peor situados económicamente,
- En definitiva, las empresas no capitalizadas y los trabajadores jóvenes sin cualificar son golpeados duramente con esta reforma educativa que está justificada por la teoría del capital humano. Están relacionadas con la teoría que tratamos tanto con las reformas de 1964 y 1970, que son nuestro objeto de estudio.



## 5.- ANALFABETISMO/ ALFABETIZACIÓN

Hay coincidencia en señalar que el analfabetismo es la incapacidad de las personas para comunicarse, emitir o recibir mensajes, a través de la escritura y se ha tomado como manifestación del grado de preparación de la población. A lo largo del trabajo vamos a considerarla en este último sentido y su medida nos permitirá establecer un contexto cultural de la sociedad que analizamos. Algunos autores establecen una relación entre crecimiento sostenido de la renta y también del empleo si se dispone de una población activa bien formada, capaz de adaptarse con rapidez a los cambios tecnológicos y organizativos. Un indicador de formación de capital humano es el nivel de estudios adquirido por la población ocupada o por la potencialmente activa, utilizando para sus análisis la tasa de analfabetismo (LÓPEZ RUBIO, 1997 ,81-82).

En 1900 la tasa de analfabetismo de nuestro país era muy elevada, el 56,07% de la población total no sabía leer ni escribir. Para que disminuya hasta la mitad este porcentaje habrá que esperar hasta 1930 (30 años después), con un 31,13% de analfabetos (descenso de 24,94 puntos, o lo que es similar de aumento de la alfabetización). A partir de entonces esta relación **se irá dividiendo por la mitad**, más o menos, cada 20 años: 1950 con un 17,34% (13,79 puntos menos), 1970 con el 8,8% (con una reducción de 8,54 puntos). Esta disminución ha ido avanzando, encontrándonos con que en 1981 sólo el 6,36% de la población era analfabeta<sup>100</sup>.

González-Anleo, y Martín Moreno y A. de Miguel (1978, 60-61) distinguen dos Españas geográficas, norte (alfabeta) y sur (analfabeta), así como una España de hombres y otra de mujeres. El porcentaje de **analfabetismo** es mayor entre las mujeres que entre los hombres. La mayor diferencia entre ambos grupos se da entre **1910 y 1930 (de 15 a 17 puntos)**. Sin embargo, a partir de esta fecha disminuye progresivamente hasta **1981**, donde se mantiene el atraso femenino aunque únicamente **existen 5 puntos de diferencia** entre un grupo y otro.

Los analfabetos masculinos disminuyen del 45,58%, a principios de siglo, al 3,63% en 1981; mientras que las mujeres lo hacen del 65,89%, en 1900, al 8,94% en 1981, por encima de la tasa media nacional (que es del 6,36%).

Analizando la tasa de analfabetismo (ver anexo, tabla 1) entre los jóvenes de 10 a 14 años se observa una **disminución** del 3,25% en 1965 al 0,6% en 1981, es decir, 2,65 puntos menos al final del periodo estudiado. En la cohorte de 15 a 19 años se produce igualmente un **descenso** del porcentaje de analfabetismo, pasando del 2,28% en 1965 al 0,8% en 1981 (-1,48 puntos).

---

<sup>100</sup> Conclusiones elaboradas a partir de los datos del INE *Anuario*, 1991, 75.

Comparando la tasa de analfabetismo de los jóvenes y el total de la población se comprueba que el menor porcentaje de analfabetos se encuentra entre la población de 10 a 19 años, con alrededor de un 1% de analfabetismo en 1981, lo que refleja el importante aumento de la escolarización entre 1965 y 1981. Por tanto, desde 1980, la mayoría de los analfabetos españoles son mayores de 40 años confirmándose la práctica inexistencia de analfabetos entre niños, jóvenes y los adultos jóvenes (GONZÁLEZ-ANLEO,1985,49-51).

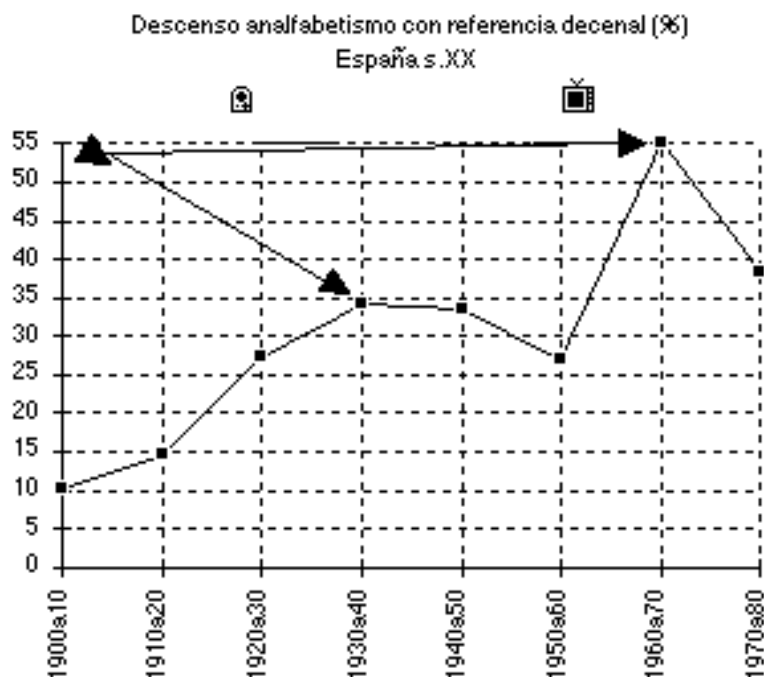
Analizando el porcentaje de analfabetos totales en Málaga disminuye del 24,59% en 1960 al 9,66% en 1981, contabilizándose un **descenso de casi 15 puntos**. Igual reducción se observa en la cohorte de 10 a 14 años, que disminuye del 15,71% en 1960 al 0,67 en 1981.

Entre los jóvenes malagueños de 14 a 19 años se produce igualmente un descenso importante del analfabetismo, pasando del 12,53% en 1960 al 1,1% en 1981, es decir, disminuye el porcentaje de analfabetos en 11,43 puntos.

Estas tasas tan bajas en la población joven reflejan el importante aumento de la escolarización en Málaga durante el periodo estudiado, sobre todo a partir de 1965, momento en el que se contabiliza el mayor descenso en el porcentaje de analfabetismo. Así, en los jóvenes de **10 a 14 años se produce un descenso de 10 puntos** en la tasa de analfabetismo de 1960 a 1965, disminuyendo del 24,59% al 15,34% (descenso del 37,6%). En la cohorte de 15 a 19 años se observa un descenso del 12,53% en 1960 al 4,23% en 1965, lo que supone una disminución de 8,3 puntos en este periodo (un 66,3% menos).

Comparando la tasa de analfabetismo en España y Málaga observamos que el porcentaje es menor en España que en Málaga, siendo mayor la diferencia en el total de la población que entre los jóvenes (ver anexo, gráficos 4 y 5). Sin embargo, esta diferencia se va reduciendo con el paso del tiempo. Así, de 13 puntos de desigualdad en el porcentaje total de analfabetos en 1960, disminuye a 3,3 puntos en 1981. Lo mismo ocurre entre los jóvenes: siendo superior en 2 puntos el analfabetismo en Málaga durante 1965, consigue reducir esta tasa hasta igualarse a la del total nacional en 1981. **En ambos casos el descenso refleja el importante aumento de la escolarización entre 1965 y 1981. El esfuerzo para reducir el analfabetismo es mayor en Málaga, que se sitúa en 1981 al nivel del país, siendo esta realidad un acontecimiento a tener muy en cuenta.**

GRÁFICO 6: ANALFABETISMO EN ESPAÑA, SIGLO XX



Elaborado a partir de INE *Anuario...1991*, 75.

En general puede considerarse la etapa que estudiamos como la de la erradicación del analfabetismo juvenil y, en general, de descenso a niveles escasamente superiores a la media del país. Manifestación palpable de la influencia de las medidas públicas y privadas tomadas por la sociedad de aquella etapa en favor de la alfabetización. Desde 1957 hasta 1981 el descenso en Málaga del analfabetismo juvenil refleja, por fin, una actitud o situación favorable de la población hacia la adquisición de los medios de comunicación escrita y cálculo. Coincide la generalización de éstos con su lenta devaluación como medio de comunicación social, lo que puede observarse en la gráfica anterior, si se compara con el crecimiento de la comunicación pública a través de la Televisión en el país, que sustituye a la comunicación escrita de una manera radical, más extrema aún que la radio.

En la actualidad prefieren los historiadores estudiar la falta de medios culturales desde la perspectiva positiva que surge de la comparación de la actualidad con épocas previas, siendo el alfabetismo el objeto observado o la referencia básica a comparar; lo que permite conocer mejor las políticas aplicadas para erradicar la ignorancia. En este sentido los datos anteriormente aportados pueden ser valorados desde la perspectiva de la alfabetización, para lo que bastará cuantificarlos a la inversa y establecer las conclusiones haciendo constar que la alfabetización puede considerarse total, desde la perspectiva que considera alfabeto al que sabe leer y escribir en 1981 (VIÑAO, 1984, 156)

## 6.- LA ENSEÑANZA EN MÁLAGA Y ESPAÑA

La alfabetización total de la población juvenil nos muestra el carácter de la etapa 1957-1981, un periodo donde la enseñanza se generaliza, donde la preparación se estimula especialmente cuando se exige una titulación para acceder a puestos de trabajo. En definitiva, la lucha y logros alcanzados contra el analfabetismo es la prueba de que la enseñanza tiene un valor, tiene importancia, en la política concreta de instituciones y personas.

Pero al igual que la situación del alfabetismo nos refleja una diferencia apreciable entre las circunstancias de todo el país y las de Málaga, también constatamos una realidad diferente para esta ciudad cuando nos acercamos al estudio de las causas que han dado lugar a tan destacado aumento del alfabetismo. Debieron ser unos factores constantes vista la dificultad que existía para conseguir la adquisición de los instrumentos elementales de comunicación escrita a lo largo del siglo XX y en un tiempo corto se resuelven, en los veinte años que transcurren de 1960 a 1980, obstáculos casi permanentes. El primer factor a considerar es el crecimiento de la institución educativa propiamente dicha, según responda a las cuestiones que se plantean se hará necesario continuar profundizando en factores concurrentes. Debe entenderse el citado crecimiento tanto cuantitativa como cualitativamente.

Para investigar si hay un mayor acceso a la educación en España se ha considerado importante analizar:

### a- Evolución absoluta y relativa del total de la población y del total de alumnos.

Tomando como base 100 el año 1957 se observa que **en ambos casos aumenta** el porcentaje, sin embargo, el total de alumnos crece más que la población absoluta:

- Incremento de la población absoluta (1957-1980)= 125%
- Incremento del total de alumnos (Preesc.+Primaria+Bach.) = **210%**

Esta diferencia de crecimiento tiene unas causas concretas. ¿Hay una mayor atención a la educación?. Para responder a esta pregunta analizaremos los componentes de la enseñanza, es decir podemos observar otros aspectos institucionales:

### b- Maestros y profesores: aumentan en ambos grupos desde 1957 hasta 1980. El nivel que experimenta **un incremento mayor es el de Segunda Enseñanza:**

- Incremento del total de alumnos (Bach.)= 260%
- Incremento alumnos/curso (Bach.)= 450%
- Incremento del total de maestros+profesores= 260%
- Incremento de los maestros de primaria= 247%
- Incremento de los profesores de secundaria= 325%

c- Centros y unidades escolares: se produce un incremento considerable, **sobre todo en bachillerato**:

- Unidades de primaria= 233%
- Centros de bachillerato= 778%

d- Créditos financieros del MEC: en el periodo que va desde **1970 hasta 1980** experimenta un crecimiento progresivo tanto respecto a si mismo, a su propio presupuesto, como en el porcentaje que le corresponde dentro del presupuesto de la Administración Central, aunque más adelante tendremos ocasión de sopesar con detenimiento esta situación:

- Incremento en pesetas durante 1970-1980= 227%
- Incremento en el presupuesto de la Admón. Central=

(1970)	13,3%
(1980)	17,5%

En definitiva, se observa una mayor atención a la educación, incluso se amplía el periodo de escolarización hasta los 14 años.

Vistos los cambios expuestos, hay en ellos una evidente corroboración de lo que se observa en los índices de alfabetización, concretamente que se producen de forma evidente aumentos en todos los factores cercanos a la enseñanza. Procederemos al análisis detallado ahora de cada una de las partes que componen el sistema educativo con el objeto de observar las causas que determinan su evolución. Por este motivo se debe estudiar la política pública y privada en esta materia y, si es posible, habrá que establecer relaciones dentro de ellas. Este último objetivo aunque no es indispensable para situar el acontecimiento de la democratización de la enseñanza, nos parece esencial para poder explicar la historia de este suceso.

En primer lugar habría que buscar dentro de la tendencia al crecimiento de la enseñanza si se atienden por igual todos los niveles educativos, aunque se puede adelantar ya que existen desigualdades, es necesario argumentar esta afirmación y aclarar en qué medida se constata este hecho. Una vez delimitados los sectores donde aumentan las atenciones es conveniente centrarse en aquel que señala una novedad, un cambio importante respecto al pasado y que suponga una transformación con alcance para la democratización de la enseñanza. Destaca por encima de los cambios expuestos el crecimiento de la Segunda Enseñanza, aspecto que hace coincidir por un lado el interés que nos mueve a esta investigación con, por otro, la importancia que tiene este acontecimiento para comprender el momento histórico concreto, 1960-1980, que nos ocupa.



## 6.1.- LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

La importante tasa de crecimiento de la población en España y en Málaga determinó un alto número de alumnos en la etapa previa a la enseñanza primaria o básica entre 1957 y 1980, enseñanza que no se consideraba entonces obligatoria y que, por tanto, su presencia respondía a la demanda que suscitase. No todos elegían esta enseñanza, ya en 1979 asistían a sus aulas el 43,9% de los españoles, menos de la mitad de los pequeños con edad para cursar estos estudios, en Málaga la asistencia era menor puesto que sólo se matriculaba el 38%.

Al recaer la decisión de cursar preescolar en la familia, hace que esta etapa educativa dependa de diversos factores. A tener en cuenta está la escasa oferta de plazas, inherentes a la dificultad que existe para atender adecuadamente a estos pequeños. A los centros de preescolar se le exigen unos mínimos ambientales, tanto naturales como arquitectónicos, así como una preparación especial al profesorado pues la educación en esta primera etapa exige justamente un medio al que adaptarse, que nunca puede ser deficitario sin provocar un efecto contrario al que se busca. En segundo lugar, era tradicional que una de las responsabilidades de las madres, atender al niño en sus necesidades hasta alcanzar la edad escolar, limitara el acceso a los centros maternos y de párvulos. Así en el Informe Foessa de 1970 se reconoce como innecesaria o superflua la enseñanza preescolar, teniendo en cuenta que las madres señalan que sus hijos deben empezar a ir a la escuela a los cinco años (PADIMA, 1973, 156). De esta manera es normal encontrar, dentro de este contexto socioeconómico y cultural, una política poco proclive al desarrollo de estos centros. Las trabajadoras se adecuaban en gran medida a este comportamiento, gran parte de ellas trabajaban hasta casarse y después ejercían el papel de educadoras dejando el mundo laboral por sus tareas domésticas. De manera que la oferta estatal escolarizaba en España sólo una parte de la población en este nivel educativo, etapa que solía desarrollarse en el seno de la familia donde la mujer no trabajaba o consideraba oportuna una educación doméstica. Si bien esta circunstancia es evidente hacia 1957, se puede considerar diferente la situación en 1980, momento en que la oferta y la demanda de centros de preescolar comienzan a aumentar.

A principios de los años 70 se encuentran una serie de escritos<sup>101</sup> en donde se defiende la enseñanza preescolar como un medio para conseguir la igualdad de

---

<sup>101</sup> MEDINA, Aurora (1974 aprox.) *Proyecto sobre política educativa: educación preescolar*. Para el esquema del IV Plan de Desarrollo. Y de la misma autora otro *Informe sobre educación Preescolar*, junio de 1976. AGA: sig.de la caja 92.857, exp. 7

oportunidades. Se sostiene en estos escritos que el niño de clase elevada, tiene a la mano la institución preescolar, pero el Estado debe garantizar que los niños de posición humilde puedan acceder a ella. En esos años se produce un crecimiento importante de la demanda de centros en este nivel educativo. Entre las razones que dan los especialistas en el tema están:

- Sociales:
  - Trabajo de la mujer fuera de casa.
  - Trabajo de la mujer en casa sin ayuda.
  - Los niños no pueden quedarse solos, sin control.
  - La sociedad necesita unos individuos preparados.
  - En todos los países, para que la enseñanza sea completa, debe comenzar en la educación preescolar.
- Psicológicos:
  - Desarrollo afectivo y social del niño completo, armónico desde el comienzo.
  - Equilibrio emocional de la madre.
  - Descanso en la tarea del hogar.
- Educativas:
  - La preparación que proporciona es insustituible. Da habilidades que potencian las posibilidades infantiles.
  - Van mejor preparado para el siguiente nivel.

Hacia 1977, los motivos por los que se puede explicar el incremento de la demanda se han modificado en algunos aspectos<sup>102</sup>:

- Sociales:
  - La mujer se incorpora al trabajo fuera del hogar a un creciente ritmo, previsto para 1980 en el 39%.
  - Se tiende a la familia nuclear: padres-hijos.
  - La sociedad reclama individuos cada vez mejor y más conscientemente preparados.
- Se habla de los beneficios de la educación preescolar en el desarrollo psicobiológico del niño.
- Los aspectos educativos y pedagógicos quedan beneficiados con una educación preescolar de base.

Considerar como la causa de la demanda de más plazas de preescolar la integración laboral de la mujer exige estudios pormenorizados en varios ámbitos: local, temporal, legal y empresarial entre otros. No obstante los cambios culturales

---

<sup>102</sup> MEC. Inspección General Técnica (EGB) *Situación de la Educación Preescolar*. Octubre 1977, p. 3. AGA: sig.de la caja 92.857, exp. 7

bien pueden explicar esta situación aunque no se refleja totalmente una causa socioeconómica, en este sentido. Hay que tener en cuenta tras la aplicación de la Ley General de Educación de 1970 que a los alumnos de seis años se les exige ya en el primer curso de escolaridad saber leer y escribir.

La enseñanza preescolar, definida en la Ley General de Educación de 1970 en sus artículos 12, 13 y 14, es un nivel educativo no obligatorio, y en este periodo muchas serán las voces que se levanten pidiendo la obligatoriedad de este nivel, al menos a los 5 años<sup>103</sup>. La enseñanza preescolar tiene unas características especiales por la edad del niño y exige del profesorado una especialización.

Esta necesidad de especialización en el profesorado para impartir clases en esta etapa fue ya recogida en la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, que en su art. 19 regulaba las Escuelas Maternales y de Párvulos, determinaba ciertos aspectos respecto al profesorado que debería regentar estas escuelas<sup>104</sup>. Sería exclusivamente femenino, señalando en su último párrafo que una disposición especial determinaría los títulos o certificados que habilitasen para el desempeño de esta tarea.

Esta disposición última fue desarrollada por el artículo 87 del Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947, que trata de las Escuelas de provisión especial, incluyendo en éstas a las Escuelas Maternales y de Párvulos cuya provisión dice “se realizará mediante concurso-oposición entre Maestros Nacionales en activo que lleven ejerciendo en propiedad el tiempo mínimo de un año”. En el último punto de este párrafo se establecía que se considerarían méritos para este concurso el estar en posesión de títulos referentes a estudios de Puericultura.

La Ley General de Educación de 1970 ratificó esta exigencia de especialización, en su artículo 102 que se ocupa de las condiciones mínimas que ha de reunir el profesorado de los distintos niveles. Se señala como titulación mínima para el profesorado de Educación Preescolar el título de Diplomado Universitario, que se adquiriría en las Escuelas Universitarias correspondientes, con la supervisión de los Institutos de Ciencias de la Educación. Esta normativa afectaba tanto a los profesores de los centros estatales como a los no estatales. Así se llega al curso de 1977, donde el 41% de los niños escolarizados en este

---

<sup>103</sup> En febrero de 1976 se recoge el Ruego formulado por el Procurador D. Félix Pérez y Pérez, dirigido al Dir. Gral. de Educación Básica, en donde se pide la anticipación de la escolaridad obligatoria a los 5 años. La respuesta que recibe del Director General es negativa: “La posición del Ministerio es la de proporcionar puestos escolares en la medida de lo posible a todos los niños de cinco años cuyas familias lo deseen, pero sin declarar obligatoria la educación a partir de esa edad”. AGA: sig.de la caja 92.857, exp. 7

<sup>104</sup> *Informe sobre Educación Preescolar*. Ponencia Técnica de Educación Preescolar. Inspectora ponente: M<sup>a</sup> Pura Sánchez Fernández. AGA: sig.de la caja 92.858, exp. Informes. Para este párrafo y los siguientes.

nivel se hallan atendidos por especialistas, conocedores de la metodología adecuada. Este porcentaje es aún mayor en los centros oficiales (44'19%), que en los no oficiales (37'70%).

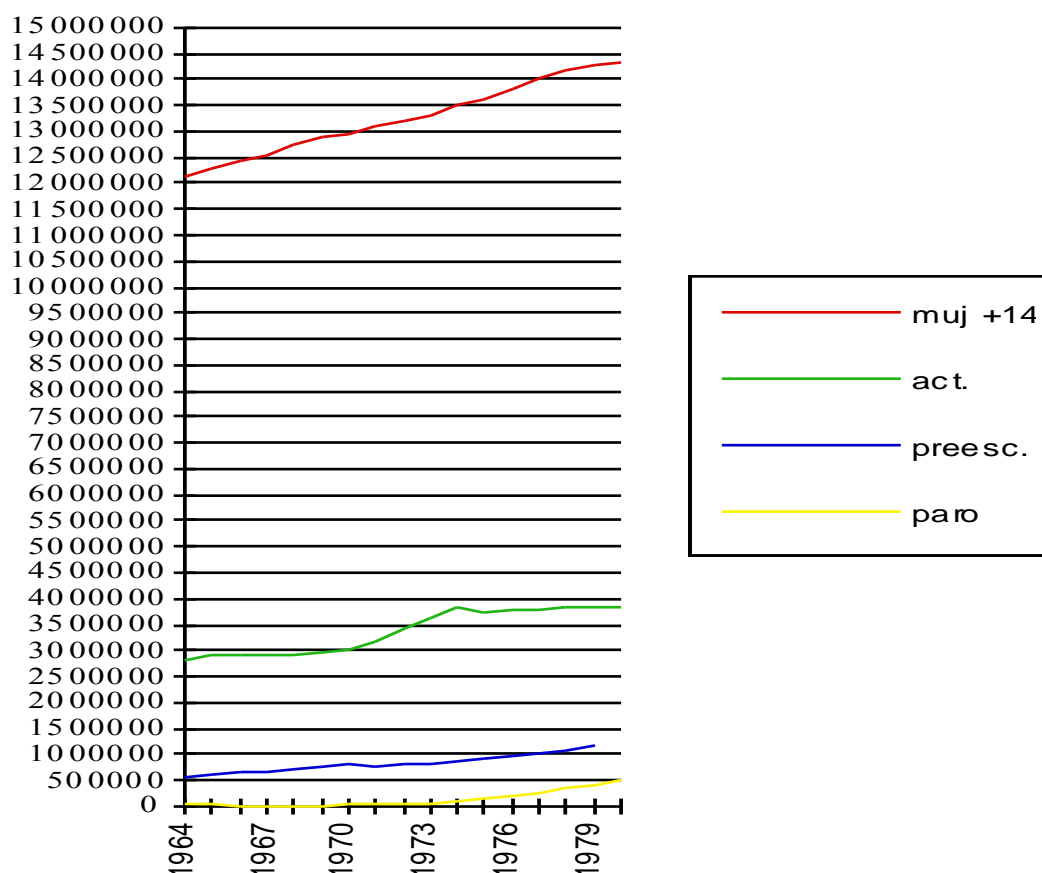
Atendiendo a la situación en las distintas provincias del país para ese curso, se aprecia una gran variabilidad. Existe un grupo de ellas que cuentan con un porcentaje de especialización superior al 70% en el sector estatal, destacando Cáceres con el 91%, tanto en la enseñanza oficial como en la no oficial. Otras provincias son Ávila, La Coruña, Huesca, Las Palmas, Valladolid y Zaragoza.

En el extremo opuesto se halla otro grupo, constituido por 7 provincias cuyo profesorado no alcanza un porcentaje de especialización del 25% (Badajoz, Baleares, Gerona, Granada, Guipúzcoa, Jaén, Sevilla y Soria). Dos de ellas (Granada y Sevilla), a su vez, se hallan entre las que tienen un porcentaje de escolarización inferior al 50%. El caso más grave es el de Granada, con un 43% de escolarización en este nivel y sólo un 10% de especialización.

En el caso de Málaga existe un 66% de especialistas en la enseñanza estatal y un 32'98% en la no estatal. Entraría dentro del gran bloque de las provincias con tasas entre el 25% y el 70% de especialistas en la estatal. En el mismo caso nos encontramos en cuanto al sector no estatal, formamos parte del gran bloque constituido por 27 provincias con tasas de especialización en torno al 30%.

La conclusión de estos datos expuestos es que la educación preescolar en nuestro país estaba atendida por un profesorado no especializado, no sólo durante el franquismo, sino también ya durante los años de la transición. La importante atención dedicada por el MEC al incremento de unidades de Educación Preescolar entre 1973 y 1978, consecuencia de una fuerte demanda, no se ha correspondido en una atención similar a la capacitación del personal docente.

GRÁFICO 7: EVOLUCIÓN DE ALUMNOS DE PREESCOLAR, POBLACIÓN MAYOR DE 14 AÑOS, ACTIVA Y PARO FEMENINO. ESPAÑA 1964-1980



Fuente: INE: *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Medias anuales. Ver periodo correspondiente.

INE: *Estadística de la Enseñanza en España*. Ver tema en fechas que se señalan.

Elaboración propia

El aumento de alumnos trajo consigo el aumento de unidades escolares así como la ampliación del número de maestros, lo que a su vez hizo crecer la oferta de plazas entre 1960-1980. El crecimiento citado da lugar a una proporción menor de alumnos por maestro y unidad escolar, factor que mejora la atención al alumno. Hay por tanto una mayor inscripción en preescolar en esta etapa, manifiesta en la construcción de centros y de aumento de profesorado, tanto por la demanda de plazas como por la política de fomento. Se puede considerar, además, que las familias demandan más plazas porque el número de alumnos aumenta y supera la proporción de 30 niños por maestro; por otro lado la demanda no es voluminosa, queda constancia de que la escolarización de la población de 2 a 5 años no llega a la mitad siquiera del total como se señala. En este mismo sentido se observa que en las escuelas no estatales, maestros y alumnos crecen como respuesta a una demanda específica que pide colegios privados porque a su vez no encuentra



acomodo en los centros estatales; calcular con exactitud la proporción que corresponde a la demanda y su satisfacción exige otras investigaciones.

La oferta de plazas de preescolar aumenta en Málaga más que en la media del país, tanto por el aumento de profesores como de unidades escolares; no obstante hay que destacar que mientras en España por regla general se contratan por igual los servicios estatales que los no estatales, en Málaga es el Estado quien pretende estimular la ampliación del nivel preescolar promoviendo la creación acelerada de centros.

La tasa de escolarización en Málaga es inferior a la de España en todo el periodo estudiado, sin embargo en Málaga aumentó más que en la media del país el número de alumnos que en 1980 se multiplicaban por 3,63 (Esp. 2,58), en el de maestros que se multiplica por 2,54 (Esp 1,84) y en las unidades escolares multiplicadas por 2,94 (Esp 2,6).

El número de alumnos que cursan Preescolar en España aumenta de forma progresiva, en sus cifras absolutas, entre 1959 y 1980<sup>105</sup>. Sin embargo, este incremento se interrumpe desde 1971 a 1973, momento en el que se produce un descenso del número de alumnos de preescolar aunque con una recuperación rápida de los niveles previos, lo que nos hace suponer que es consecuencia de errores de cálculo del INE para las citadas fechas<sup>106</sup>. El número de alumnos en el curso 1970-71 es de 819.914, un año después se contabilizan 760.277. Es decir, de 1970 a 1971 se produce un descenso de 59.637 niños, reducción difícilmente explicable en unos momentos de alta natalidad, aunque entonces ya habían pasado los años del llamado “baby boom”.

Los mayores incrementos, en más de 50.000 alumnos, los encontramos en los cursos 1968-69, 70-71, 75-76, 77-80, destacando los aumentos de los dos últimos cursos, con 68.856 niños más en 1978-79 y 82.202 más en 1979-80, en plena crisis. Hacia 1968 empieza a crecer la opinión que sostiene que la educación preescolar condiciona el éxito de un sistema educativo y donde se pueden asentar las bases de una adecuada formación general, así lo recomiendan organismos internacionales tales como las Naciones Unidas (ROMERO..., 1969, 192), lo que pudo favorecer un cambio de actitud hacia la enseñanza preescolar y su consiguiente demanda. Sin embargo, los aumentos señalados coinciden con la creación de centros de carácter público dedicados a la enseñanza de preescolar (ver anexo, tabla 3). De manera que el factor que se relaciona con el incremento del acceso a la enseñanza de preescolar en el periodo de 1971-80 es el

<sup>105</sup> No hay datos de alumnos, unidades y profesores en preescolar en los curso 1957-58 y 1958-59, por lo que hemos realizado el análisis de este nivel educativo a partir de 1959. Ver anexo, tabla 2.

<sup>106</sup> Para intentar subsanar este problema hemos realizado unas estimaciones sobre cifras del INE que suponemos se asemejan más a la evolución seguida por el número de alumnos y unidades. Ver anexo, tabla 3.

crecimiento de la enseñanza pública.

La cifra de estudiantes de preescolar, en el periodo que va de 1959-1980, se estima que crece a razón de 30.917 alumnos más cada año, lo que supone un total de 711.089 estudiantes más en 1980, multiplicándose por 2,58 el número inicial.

No hay datos del número de maestros de preescolar hasta el curso 1971-72, por lo que sólo se ha podido analizar su evolución desde entonces. Ateniéndonos a dicha información, se observa que el número de maestros de preescolar en España aumenta desde 1971 hasta 1980, multiplicándose por 1,84 la cantidad de 1971.

La cifra de estudiantes por maestro descende de 41 en 1971, a casi 34 en 1980. Por tanto, ante estos datos podemos afirmar que mejora la atención al alumnado, uno de los principales factores que determinan la calidad de la enseñanza.

En cuanto al número de unidades en preescolar se observa un incremento progresivo en sus cifras absolutas entre 1959 y 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe en dos momentos:

- En el curso 1963-64, disminuyendo en 3.813 la cifra de unidades con respecto al curso 1959-60 (no hay datos de 1960 a 1963),
- Desde 1971 a 1973. Las unidades en el curso 1970-71 son 20.745, un año después se contabilizan 15.641, es decir, de 1970 a 1971 se produce un descenso de 5.104 unidades en las cifras que aporta el INE. Como consecuencia los mayores incrementos, en más de 3.500 unidades, tienen lugar en los cursos 1973-74 y 1979-80, destacando el primero con 7.400 unidades más que el año anterior. No obstante vamos a considerar las cifras de 1971-72 y 1972-73 erróneas porque la evolución en los años posteriores ponen de manifiesto un crecimiento más o menos moderado pero seguro, de manera que es improbable que disminuya el número de unidades escolares de forma radical para a los dos años, después de 1973-74, recuperar la cifra anterior a la caída, la de 1970-71. Por tanto el total que estimamos probable es un crecimiento, reflejándolo en tabla 3 del Anexo mediante la sustitución de las cifras de millares, respetando las centenas que se dan en las cifras del INE.

El número de unidades escolares en preescolar aumenta a un ritmo de 935 unidades por curso, lo que supone un total de 21.535 unidades más en 1980, **multiplicándose por 2,6 la cifra inicial**, de 1959.

La relación alumnos por unidad escolar descende de **39 a 33 desde 1959 a 1980**, lo que indica una mejora en la calidad de la enseñanza en este nivel educativo. No obstante, hay dos momentos en los que aumenta esta cifra hasta 48 ó 50 alumnos/unidad escolar, coincidiendo con los momentos en que descende la cifra absoluta de unidades, datos que se han desechado anteriormente.

La tendencia a que aumente el número de alumnos se explica en 1960-70 por la elevada tasa de natalidad, sin embargo este crecimiento del número de alumnos, tanto en cifras absolutas como relativas, continúa en la década de 1970 lo que provoca varias incógnitas.

- Se observa un incremento más rápido de alumnos que de unidades de preescolar entre 1971-72 y 1975-76. A partir de esta fecha 1976-77 y hasta 1979-80 se acelera la adecuación de las aulas a la demanda, siendo la mayor parte del incremento centros de carácter estatal, hasta llegar a crecer algo más que el número de alumnos en 1980. Sin embargo el número de profesores crece siempre más que el de alumnos entre 1971 y 1980, siendo la aportación estatal determinante en el curso 1979-80.

En Málaga, la cifra absoluta de alumnos en preescolar aumenta de forma progresiva entre 1957 y 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe en varios momentos (ver anexo, tabla 4):

- Curso 1963-64: desciende en 1.235 el número de alumnos con respecto al curso 1959-60 (no hay datos desde 1960 hasta 1963).
- Entre 1965 y 1967 hay 403 niños menos en preescolar que luego en el curso 1969-70.
- Desde 1970 hasta 1972 desciende en 2.691 la cifra de alumnos en relación al curso 1969-70.
- Curso 1974-75, con 2.023 estudiantes menos respecto al curso anterior.

La mayor demanda de plazas en este nivel educativo (preescolar) en Málaga se localiza a partir de 1977, con aumentos superiores a 3.000 matriculados, destacando el incremento de más de 5.000 niños en el curso 1979-80.

La cifra de alumnos de preescolar, en la provincia de Málaga, crece a razón de 899 niños por curso, lo que supone un total de **20.689 matriculados más en 1980**, es decir, un **363% más** que en 1957.

Al igual que ocurre en el total de España, no hay datos del número de maestros en preescolar hasta el curso 1971-72, por lo que sólo se ha podido estudiar su evolución desde esa fecha. Sin embargo, se observa que la cifra de maestros de preescolar **crece de manera constante de 1971 a 1980**, multiplicándose por 2,54 el número de docentes en este periodo. **No obstante, de 1974 a 1976 hay 17 maestros menos.**

La calidad de la enseñanza pudo beneficiarse de la mejora entre 1971 y 1980, pues el número de alumnos por maestro en Málaga desciende de 46,5 a 35,3.

Las unidades de preescolar aumentan en Málaga progresivamente de 1957 a 1980, multiplicándose por 2,94 la cifra inicial; no obstante, este incremento se

interrumpe en varios momentos:

- De 1963 a 1968 el número de unidades docentes es inferior a las de 1957, año de partida en el estudio. Así en el curso 1959-60 hay 278 unidades, mientras que en el curso 1963-64 (hasta ese año no volvemos a tener más datos) únicamente se contabilizan 162, es decir, de 1959 a 1963 se produce un descenso de 116 unidades.

- En los cursos 1971-72 y 1975-76 desciende en 78 y 12 respectivamente la cifra de unidades con relación al curso anterior. Como ya comentamos anteriormente en el caso de España, consideramos que los datos de 1970-71 son erróneos, pues no se corresponden con el crecimiento continuado y seguro de todo el periodo.

Los mayores incrementos<sup>107</sup>, en más de 100 unidades, los encontramos a partir de 1978, destacando el curso 1979-80 con 199 unidades más respecto al curso anterior.

El número de aulas escolares en preescolar aumenta a un ritmo de 23 unidades por curso, desde 1959 a 1980, lo que supone un total de 538 unidades más en 1980.

La cifra de alumnos por unidades escolares no sigue una evolución constante. Así, de 28 alumnos por unidad en el curso 1957-58, aumenta a casi 55 en el curso 1963-64. En los cursos posteriores baja esta proporción llegando a 36 alumnos por unidad en 1965, volviendo a incrementarse hasta 53 en el curso 1969-70. A partir de entonces se observan momentos de descenso y otros de aumento en esta relación. Se pasa de 28 alumnos por unidades escolares en el curso 1957-58, a 35 alumnos por unidad en el curso 1979-80, es decir, aumenta la relación, y por consiguiente, el número de estudiantes por aula<sup>108</sup>. Se observa de esta manera un cambio que suele explicarse por la incorporación paulatina de la mujer al mundo laboral, aumentando la demanda en este nivel.

Si comparamos la evolución de los alumnos en España y Málaga observamos que en ambos casos se produce un aumento en sus cifras absolutas de 1957 a 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe en varios momentos, no coincidentes en el tiempo:

- Total del país: desde 1971 hasta 1973. Sin embargo creemos que estas cifras reflejan la situación de cambio del sistema educativo español.
- Málaga: curso 1963-64, de 1965-67, 1970-72 y en el curso 74-75.

---

<sup>107</sup> En la evolución del número de puestos escolares ofrecidos en Andalucía hasta el curso 1981-82, la provincia de Málaga ha sido la que ha experimentado un incremento anual más importante, con el 5,8%, seguida de Huelva con el 5,6% , consecuencia del aumento de la oferta pública, pues la privada ha disminuido bastante en todas las provincias excepto en Huelva que sube ligeramente (PAZ BÁÑEZ, 1987,95).

<sup>108</sup> El número de alumnos por aula termina igual que al principio (35 alumnos por unidad) si se estudia a partir de 1958.

Es de destacar que los mayores aumentos tienen lugar, en el total de España, en los cursos 1968-69, 70-71 75-76, y tanto en Málaga como en España a partir de 1977. En ambos casos el incremento más importante en la cifra de alumnos se encuentra en el curso 1979-80.

El número de alumnos aumenta a un ritmo superior en Málaga que en el total del país. Así, en 1980 se multiplica por 3,63 la cifra inicial en Málaga, mientras que España lo hace por 2,58. Sin embargo estos datos pueden conducir a conclusiones erróneas, pues al hallar el porcentaje de escolarización<sup>109</sup> de niños de esa edad (2 a 5 años) se observa que durante todo el periodo de análisis la tasa de escolarización en preescolar en la provincia de Málaga es inferior a la tasa media del país. Así, de un porcentaje inicial en 1959 del 14,7% de niños escolarizados en Málaga, aumenta hasta el 38% en 1979, es decir, se produce un incremento de 23,3 puntos. En España, en cambio, se parte de una tasa de escolarización para este grupo de edad del 22,1%, elevándose este porcentaje hasta el 43,9% en 1979 (21,8 puntos más). Por tanto, el número de niños matriculados en preescolar respecto a la población de la cohorte 2-5 años es superior en la media del país a la de Málaga en todo momento, no obstante se aprecia un ligero descenso en las diferencias a lo largo del tiempo: en 1959 existían 7,4 puntos de disimilitud entre un grupo y otro, en tanto que en 1980 esta diferenciación se ha reducido a 5,9. Estos datos reflejan el trato que sufre la provincia de Málaga, pues a pesar de que la cifra de unidades escolares aumenta a un ritmo superior al total del país, no es suficiente para atender al importante volumen de población infantil.

Comparando los porcentajes de escolarización<sup>110</sup> en las distintas provincias andaluzas con otras zonas del país, para octubre de 1977, se observa que todas las provincias de nuestra comunidad se encuentran con tasas inferiores al 35%: Huelva (21'97%), Granada (22'66%), Sevilla (24'96%), Málaga (26'50%), Córdoba (28'47%), Cádiz (30'46%) y Jaén (32'58%). Estos datos evidencian el atraso que sufre nuestra región en esta etapa educativa, puesto que existen provincias con tasas superiores al 50% y 60% (las provincias catalanas, del País Vasco, Navarra, Valencia y Baleares).

En cuanto a párvulos, el nivel de preescolar que más demanda de matrícula registra, se observan diferentes tasas de escolarización entre las distintas regiones

---

<sup>109</sup> El porcentaje de escolarización se ha obtenido, tanto para España como para Málaga, a partir de los datos de alumnos matriculados en escuelas maternas y párvulos en los cursos 1959-60 y 1979-80 respecto a la población de 2 a 5 años estimada según los datos del Censo de 1960 y 1981.

El número de alumnos en Preescolar va incrementándose con el tiempo y con la edad. En España, en 1966-67 únicamente el 1,8% de los niños de 2 años estaban escolarizados, porcentaje que se eleva hasta el 57,4% para los pequeños de 5 años. Sin embargo, esta tasa ha aumentado hasta el 5,6% para los escolares de 2 años y el 77% para los alumnos de 5 años en el curso 1977-78. Ver anexo, tabla 5.

<sup>110</sup> <sup>110</sup> MEC. Inspección General Técnica (EGB) *Situación de la Educación Preescolar*. Octubre 1977, Mapa Anexo 3. AGA: sig.de la caja 92.857, exp. 7.



españolas<sup>111</sup>. Así, las zonas situadas al nordeste poseen unas elevadas tasas, mientras que las del sur y noroeste tienen las tasas de escolarización más bajas, con diferencias que llegan a alcanzar casi el 60% si se atiende solamente a los datos de párvulos (tal es el caso resultante de la comparación entre el archipiélago canario y el País Vasco). La zona central presenta una relativa homogeneidad.

Comparando las distintas provincias andaluzas, Málaga es quien posee la tasa más alta de escolarización en párvulos (63%), seguida de Jaén y Córdoba (62%), Almería (52%) y el resto de las provincias con tasas inferiores al 50%, destacando Granada con el 40%<sup>112</sup>.

El mayor incremento de alumnos en las escuelas maternas y de párvulos en Málaga se debe en gran medida al aumento de alumnos en centros estatales, que multiplican por 4,2 la cifra de estudiantes de 1957 a 1980, en tanto que los centros no estatales lo hacen por 2,6 en el mismo periodo. De esta manera el porcentaje de niños matriculados en aulas oficiales aumenta del 62%, en 1957, al 72,5%, en 1980. Este incremento se favorece por la realización de numerosas unidades escolares estatales en esta provincia, que ve crecer sus cifras en 510 aulas (de 89 a 599) mientras que la enseñanza no oficial únicamente eleva sus cifras en 28 unidades (de 188 a 216) para los mismos años. Así, durante nuestro periodo de estudio las unidades estatales pasan de no tener apenas peso en la cifra total de aulas, con escasamente un 32%, a ofertar el mayor número de plazas escolares, con el 73,5%. Como señala Paz Báñez (1987, 90) parece darse un menor interés por establecer centros privados en Andalucía, tal y como se observa en el caso de Málaga, respecto a lo que ocurre en el resto de la nación. Por consiguiente en estos años se aprecia una mejoría en la relación alumnos/aula en la enseñanza estatal. Si tomamos el año 1958, datos que nos parecen más fiables, existen 40,2 niños por unidad, descendiendo esta tasa a 34,5 en 1979. Sin embargo, en los centros no oficiales la capacidad media por unidad ha aumentado de 30,6 estudiantes por aula a 36,3, reflejando un exceso en su utilización.

La evolución de los niños escolarizados en preescolar en España, clasificados según el tipo de enseñanza, sigue un ritmo diferente al de Málaga. Aunque aumentan los alumnos de los centros estatales y no estatales, este incremento es mayor en los no oficiales, que multiplican por 3,07 la cifra de matriculados entre 1956 y 1980. La enseñanza estatal únicamente multiplica por 2,26 el número de niños en el mismo periodo. Por tanto, el porcentaje de alumnos matriculados en los centros oficiales disminuye, pasando del 60% al 52% en estos años. Este desarrollo en la cifra de estudiantes de preescolar en la enseñanza no estatal en España no se corresponde con un aumento paralelo de las unidades en

---

<sup>111</sup> *Informe sobre Educación Preescolar*. Ponencia Técnica de Educación Preescolar. Inspectora ponente: M<sup>a</sup> Pura Sánchez Fernández, p. 11-15. AGA: sig.de la caja 92.858, exp. Informes.

<sup>112</sup> *Ibidem*. Datos obtenidos del mapa 1, p. 12.

este nivel educativo, pues se duplica la cantidad de aulas no oficiales, mientras que las estatales se triplican. De esta manera al calcular la ratio alumnos por aula se observa una mejoría en esta relación en la enseñanza oficial, que desciende de 45,6 niños por unidad en 1959 a 31,9 en 1980, en tanto que los centros no estatales aumenta esta tasa de 34,8 alumnos/aula a 35,1 en este periodo. Por tanto, la selección que realizan los padres en cuanto a tipo de centros en los que se matriculan sus hijos no corresponde a la oferta de plazas. Sin embargo, pese a partir España de una relación superior de alumnos por aula si lo comparamos con Málaga, consigue reducir esta tasa a niveles inferiores a los de esta provincia en 1979, reflejando una mayor atención de la enseñanza preescolar en España.

La cifra de maestros de preescolar sigue una evolución creciente desde 1971 hasta 1980. Sin embargo, este incremento no es continuado en Málaga, pues de 1974 a 1976 se produce un descenso de 17 maestros.

Tomando 1957 como base 100 observamos que en 1980 el número de maestros ha aumentado un 184% en España y un 254% en Málaga. Por tanto, los maestros de preescolar en Málaga aumentan a un ritmo más rápido que el total del país, respondiendo de esta manera a la mayor demanda de educación en este nivel.

El número de alumnos por maestro desciende en ambos casos, alcanzando en 1980 una media muy parecida, 34 alumnos por maestro en España y 35,3 en Málaga. No obstante, la cifra de partida era muy superior en Málaga, con 46,5 alumnos por cada docente en 1971, mientras que en España se situaba en 41. Es decir, en Málaga se contabiliza un descenso de 11 puntos en esta relación y en España de 7 puntos. **En Málaga el aumento del número de maestros refleja un esfuerzo mayor por mejorar la calidad de la enseñanza.**

El número de unidades en preescolar aumenta progresivamente en sus cifras absolutas, tanto en Málaga como en el total del país, de 1957 a 1980. No obstante este incremento se interrumpe en varios momentos:

- España: 1960-63 y desde 1971-73.
- Málaga: 1960-63, curso 71-72 hasta 75-76.

La disminución de aulas de 1960 a 1963 puede deberse a alguna disposición legal pues se produce tanto en Málaga como en el total.

Los mayores incrementos de aulas en España los encontramos en los cursos 1973-74 y 1979-80, mientras que en Málaga tienen lugar a partir de 1978 (sobre todo en el curso 79-80).

El número de unidades en Málaga crece a un ritmo superior que en España. Así, en 1980 se observa que en el total del país se multiplica por 2,6 la cifra de 1957, mientras que Málaga lo hace por 2,94.

En los años 70 se produce un incremento muy importante de la demanda,

tanto que desbordaron las previsiones del gobierno<sup>113</sup>, “sobre todo en los núcleos urbanos más densos, donde la célula familiar se reduce a padres-hijos, no así en los rurales, donde generalmente la madre no trabaja fuera del hogar o el núcleo familiar se agranda con abuelos, tíos, vecinos, etc.”

Tanto en España como en Málaga se observa un incremento importante de unidades a partir de los Pactos de la Moncloa (octubre de 1977). En el apartado de “política educativa” se establecía como meta para la educación preescolar la siguiente: “Incremento paulatino de la oferta de puestos escolares, hasta disponer de un puesto para cada niño comprendido en las edades más próximas al ciclo obligatorio (4 y 5 años), más un cierto excedente que permita mantener unas tasas mínimas de escolarización en el grupo inferior”<sup>114</sup>. Este programa se tradujo en el propósito de creación por parte del MEC de 200.000 nuevos puestos de educación preescolar en todo el territorio nacional. En enero de 1978 se editó un “Informe sobre el Programa de Construcciones escolares. Pacto de la Moncloa” por la Dirección General de Programación e Inversiones. En él se dice que el programa de educación preescolar es el que presenta un grado menor de ejecución respecto a los programas de EGB y BUP, con el 97’18% de puestos adjudicados. Entre las dificultades que ha encontrado el programa se enumeran: la dificultad de encontrar solares y el interés de la iniciativa privada por este nivel.

En algunas provincias (como era el caso de Sevilla, Málaga, Cádiz en Andalucía) se han tenido en cuenta las bajas tasas de escolarización, mediante la adjudicación de puestos con un número elevado (por encima de los 7.000), no ocurre así con otras provincias (caso de Almería), donde sólo se adjudicaron (2.160). El Informe señala que los factores tenidos en cuenta para la distribución de los puestos escolares fueron la tasa de escolarización de cada provincia, el crecimiento demográfico previsto hasta 1980 y el porcentaje de población activa en los sectores de industria y servicios.

**El número de alumnos por unidades descende de 39 a 33 en España**, sin embargo en Málaga no se sigue un ritmo constante. Se observa subidas (hasta 53 y 55 alumnos/aula) y bajadas en esta relación, terminando la proporción al mismo nivel que al principio (34 alumnos por aula en el curso 1958-59, en tanto que eran 28 en 1957-58).

**Ante estos datos podemos concluir que aunque hay un aumento importante en la cifra absoluta de unidades de preescolar y de maestros en Málaga, este esfuerzo es suficiente para hacer frente al aumento de la demanda manteniendo el mismo grado de atención que al principio del**

<sup>113</sup> MEDINA, Aurora (1974 aprox.) *Proyecto sobre política educativa: educación preescolar*. Para el esquema del IV Plan de Desarrollo, p. 1-2. AGA: sig.de la caja 92.857, exp. 7

<sup>114</sup> *Informe sobre Educación Preescolar*. Ponencia Técnica de Educación Preescolar. Inspectora ponente: M<sup>a</sup> Pura Sánchez Fernández, p. 19-22. AGA: sig.de la caja 92.858, exp. Informes.

**periodo observado; sin embargo no se ha avanzado en la atención de preescolares, la media de matrículas de los alumnos de preescolar por aula es proporcionalmente la misma en 1957 que en 1980.**

La política educativa en el ámbito de la enseñanza de preescolar desarrollada a lo largo de 1957-1980 carece en general de una planificación; la demanda va por delante de la creación de centros, esto es, predomina el libre mercado. De manera que podemos establecer que la diferencia entre demanda y centros creados se debe a determinados factores y luego sacar conclusiones concretas, así:

- 1.-Entre 1957-80 la enseñanza preescolar se atiende débilmente, *siendo la enseñanza primaria el centro de atención.*
- 2.-La atención a la enseñanza de preescolar hace que los padres matriculen a la descendencia y que aumente el número a lo largo de la década de 1970, especialmente a partir de los últimos años de la citada década.

De la política restrictiva para los jóvenes se pasa a la permisividad social hacia el trabajo de la mujer, dando lugar a una problemática diferente para la enseñanza pública en un plazo de tiempo relativamente breve el nivel preescolar aumenta su demanda.

## 6.2.- LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Donde mejor se observa la realización de los principios democratizadores de la enseñanza es en la paulatina ampliación de la escolaridad obligatoria. Entre 1957 y 1980 los objetivos que se alcanzan por los distintos gobiernos, a través del ministerio de educación, son reflejo de la fe que se depositaba en la enseñanza, mediante ella y el trabajo individual la sociedad reconocería a cada estudiante el esfuerzo efectuado mediante la concesión del correspondiente título. En efecto, en el periodo que nos ocupa se logra terminar con el analfabetismo, escolarizar a toda la población en edad de 6 a 14 años y se sientan las bases para extender los estudios de preescolar. Hablar por tanto de democratización de la enseñanza en la edad contemporánea es referirnos al periodo que analizamos, antes de él la escolarización no cumplía el fin de alfabetizar a toda la población, desde esta etapa sí lo cumple. Por tanto, la política de Lora Tamayo y Villar Palasí entre otros permite construir, de facto, una democracia en el acceso a los bienes culturales básicos. No obstante los objetivos cubiertos parecen quedar ocultos a causa de las críticas que recibe la reforma por la fuerte selectividad establecida al final de la enseñanza obligatoria. La Enseñanza General Básica debía mantener a los escolares sin repetir, aún sin aprobar, en el curso que le correspondiese. El problema que daba lugar era la terminación defectuosa de los estudios básicos y muchos no obtenían el título de Graduado Escolar, llave que abría las puertas del Bachillerato Unificado Polivalente. Además la educación compensatoria prevista no llegó a ser lo suficientemente efectiva para aminorar el fracaso escolar (RODRÍGUEZ. FEIJOO, 1989, 282).

El crecimiento de la población en edad de estar escolarizada obligatoriamente, de 6 a 12 años desde 1945 o hasta los 14 a partir de 1964, se debe tanto al crecimiento demográfico como a la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria implantado por el ministerio de Lora Tamayo en 1964. El aumento constante en números absolutos exige un esfuerzo continuado por parte de las autoridades para facilitar el acceso a tantos nuevos puestos escolares. La decisión de ampliar la etapa escolar supone atender desde la escuela la preparación de los jóvenes que se integran en la sociedad a partir de los catorce años, sustituyendo la experiencia que el aprendizaje facilitaba a la formación personal. Al crecer el número de alumnos creció la plantilla de maestros y el número de unidades escolares, en tanto que se desarrolla el sistema de concertación con centros no estatales para que se integrasen en el sistema escolar estatal. De manera que en un plazo relativamente breve se logra atender a la población en edad escolar rebajando el número de alumnos por maestro y aula.

Es necesario considerar en nuestro estudio, además de las generalizaciones, el proceso que lleva a la construcción del sistema educativo. Bastaría destacar las



apreciaciones concretas y extrapolarlas a la historia construida, sin embargo el análisis sistemático de todos los datos se nos presenta como la tarea básica a realizar, como puede observarse desde los comienzos de nuestra investigación: ¿Cómo se alcanzó la escolarización total, es decir cómo se democratizó finalmente la enseñanza básica? ¿puede considerarse un esfuerzo público o particular? ¿Málaga alcanzó este objetivo también?

La importancia de la enseñanza estatal se manifiesta desde 1957 a 1980, pues el mayor número de plazas escolares las ofertaba el Estado. Pero durante los años anteriores a la desaparición de Franco, los del ministerio de Villar Palasí y posteriores, las unidades escolares no estatales aumentan a un ritmo muy superior a las oficiales, prácticamente hasta 1975. La normativa legal permitió establecer acuerdos con colegios privados, conciertos, que aseguraron su permanencia gracias a las subvenciones del Estado. Mientras se detuvo el crecimiento de la enseñanza pública con argumentos económicos, argumentos que luego, paradójicamente, justificaron la política de inversión pública para el desarrollo de las construcciones escolares, aunque dentro ya de un sistema de concesiones de obras en democracia y aseguradas las concertaciones previas.

De manera que antes de iniciarse la transición política a la democracia la normativa legal permite el acceso a la enseñanza no estatal, gratuitamente, de un número elevado de alumnos que de otra manera no habrían asistido a ella por imposibilidad económica. Hecho que facilita el progresivo aumento de matriculados en la enseñanza no estatal, dando lugar a una transformación del panorama escolar español en este periodo. Después de 1975 se construyen centros públicos para asegurar la plena escolarización, que se consigue prácticamente en 1980. Además la matrícula por unidad escolar alcanza la cifra en ese año de 30 alumnos, lo que representa un avance hacia la normalización de la actividad escolar; sin embargo los centros no estatales acogen, igual que en la etapa preescolar, un mayor número de alumnos. Hecho que al repetirse en distintos niveles, más alumnos por profesor y aula en los centros no oficiales, parece corroborar la explicación de esta diferencia, por una parte un mayor número de alumnos proporciona unos ingresos superiores por aula/maestro rentabilizando el salario; por otra parte la sed de rentabilización del trabajo de cada profesor permite atender rápidamente las necesidades de plazas o el acceso a un puesto escolar solucionando la demanda puntual de puestos escolares.

El aumento de escolares en **Málaga** es constante, aunque sin alcanzar la relación de alumnos por unidad/maestro que se refleja en la media del país por ser más alto. La enseñanza estatal predomina, pese a que al igual que en el país la enseñanza no estatal continúa creciendo hasta 1975 por encima de la oficial. Niños y niñas comienzan a matricularse indistintamente en una u otra clase de enseñanza sin embargo siguen decantándose las familias por enviar a ambos a la

enseñanza estatal, aunque crecen los que asisten a la privada. La política de concertación abre las puertas a un buen número de niños, al igual que en España, primer paso para alcanzar la escolarización total de la población infantil. El fortalecimiento de la política de construcciones escolares, en plena crisis económica, posibilitó el aumento de escolares en centros estatales, en una cantidad muy por encima de la media del país. Niños y niñas se matriculan en centros estatales en su mayoría; de la minoría que opta por la enseñanza no estatal las niñas son mayoría.

La construcción de centros y la contratación de profesorado estatal crecieron a un ritmo superior a la media en Málaga. La política de escolarización total alcanza su objetivo en 1980 tanto en España como en Málaga, siendo más alto el número de alumnos por unidad/maestro en esta provincia, con las consecuencias negativas que tiene la masificación.

### **6.2.1.- La escolaridad obligatoria en España**

En España el número de alumnos matriculados en la escolaridad obligatoria aumenta de forma constante, en sus cifras absolutas, entre 1957 y 1980 (ver anexo, tabla 6). Sin embargo, este incremento se interrumpe desde 1964 hasta 1968, etapa de descenso de escolares y de progresiva recuperación, probablemente como consecuencia de la previa guerra civil, son la cohorte de los descendientes de los que la vivieron, entonces las circunstancias frenaron los nacimientos. El número de alumnos en el curso 1963-64 es de 3.505.412, un año después se contabilizan 3.184.913, es decir, de 1963 a 1964 se produce una disminución de 320.499 estudiantes.

Los mayores incrementos, en más de 250.000 alumnos, los encontramos desde 1971 hasta 1975, destacando los aumentos, en más de 400.000 estudiantes, de 1973 a 1975, consecuencia de la reforma educativa llevada a cabo por Villar Palasí. En el curso 1971-72 comienza a impartirse el 5º curso de la Enseñanza General Básica, en el 1972-73 el curso 6º, en el 1973-74, 7º de EGB, y 1974-75, 8º de EGB<sup>115</sup>.

La cifra de estudiantes en escolaridad obligatoria crece, según se estima, a razón de 99.884 alumnos cada año, lo que supone un total de 2.297.339 estudiantes más en 1980, es decir, un 170% más que en 1957.

El porcentaje de alumnos de escolaridad obligatoria por 100 habitantes

---

<sup>115</sup> Ver anexo, tabla 7 “Esquema organizativo de enseñanza impartida según la edad y el nivel de los alumnos (1960-1980)”.

aumenta del 11% en el curso 1957-58, al 15% en el curso 1979-80. Sin embargo, esta relación baja hasta 10 desde 1964 hasta 1968. El total de niños escolarizados respecto al total de niños comprendidos entre 6 y 12 años, antes del curso 1964, ó 6-14 desde el citado curso, evoluciona del 71% en 1964 a casi el 100% en 1974. Los años de mayor actividad son 1972 y 1973, momento que se pasa de tener escolarizados el 70,8 al 79,4%; en 1974 y 1975 crece la escolarización seis puntos respectivamente.

Este importante aumento de alumnado, desde 1973, es debido, no al crecimiento de la población que normalmente se escolariza en este nivel, sino a otros factores<sup>116</sup>: la escolarización de sectores residuales de la población española, retención de un importante contingente de alumnos de la EGB con 16 años y el pase de antiguos alumnos del bachillerato elemental a la EGB. Este incremento del alumnado se ha realizado consiguiendo incluso una mayor calidad de la enseñanza, pues la relación numérica profesor/alumno desciende y se le dedica más horas de enseñanza semanales por alumno (pasa de 0'77 en 1973-74 a 0'80 en 1977-78).

El número de maestros<sup>117</sup> de escolaridad obligatoria crece en sus cifras absolutas desde 1971 hasta 1980, multiplicándose por 1,47 los docentes en este nivel. Sin embargo, hay dos momentos en los que desciende la cifra de maestros en este nivel: en los cursos 1976-77 y 1978-79, con 952 y 20.940 profesores menos respectivamente.

La calidad de la enseñanza mejora en este periodo, disminuyendo la relación de alumnos por maestro de 29,9 en 1971 a 27,2 en 1980.

El número de unidades en este nivel educativo aumenta de forma constante entre 1957 y 1980, multiplicándose casi por dos (1,95) en este periodo. Sin embargo, este incremento se interrumpe en dos momentos: de 1960 a 1963 y de 1965 a 1968, con una etapa de descenso de unidades y progresiva recuperación. Es de destacar la disminución en 10.536 unidades de 1964 a 1966.

Los mayores aumentos en las unidades se observan en los cursos 1973-74 y 1974-75, con 31.141 y 10.655 aulas más respectivamente. Estos incrementos coinciden en el tiempo con los mayores aumentos en el número de estudiantes en la escolaridad obligatoria. Por tanto, concluimos que **el desarrollo de este nivel**

---

<sup>116</sup> La *Educación General Básica a examen: resultados y rendimientos del sistema educativo* (1ª parte). Inspección de Educación Básica del Estado, noviembre de 1979. Forma parte de una serie de estudios iniciados en 1974, que pretendía ofrecer una información válida y fiable sobre el funcionamiento y los resultados del sistema educativo español, así como evaluar la aplicación de la LGE. AGA: sig.de la caja 92.859, exp. 23.

<sup>117</sup> No hay datos del número de maestros de escolaridad obligatoria hasta el curso 71-72. Desde 1957 hasta 1965 la cifra de docentes en este nivel, que da el INE, son los mismos que los de Primaria. Para poder compararlo con los datos de Málaga se ha utilizado como base 100 el año 1971.

**es consecuencia tanto de la reforma educativa llevada a cabo en estos años (escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 14 años) así como a la importante ampliación de plazas ofertadas en los centros educativos.**

A partir de 1975, en algunas provincias españolas, se produce un fuerte incremento en el sector servicios y a nivel social una gran demanda de puestos de escolarización. Estos dos factores hacen que grupos de profesores de EGB y licenciados en paro se asocien voluntariamente formando cooperativas de enseñanza. Es un medio, además, de combatir el paro en el sector de la enseñanza. Un ejemplo de estas cooperativas lo encontramos en Murcia<sup>118</sup>. En esta provincia las cooperativas de enseñanza aumentaron hasta llegar, en 1984, a los 21 centros (el 19% del total de los centros no estatales), en donde desarrollan su actividad profesional 240 profesores.

Estos centros se ubicaron en zonas señaladas como preferentes por la Dirección Provincial de Educación, atendiendo a las necesidades de escolarización: núcleos urbanos periféricos (de la capital o pueblos), zonas económicamente deprimidas (con altas tasas de paro), y con un alumnado de clase media-baja y baja.

El número de alumnos por unidades escolares desciende de 36,8 a 31,9 desde 1957 a 1980.

### **- Enseñanza estatal y no estatal**

#### **- Alumnos**

Los estudiantes matriculados en la enseñanza estatal y no estatal experimentan un desarrollo creciente desde 1957 hasta 1980, sin embargo este incremento es superior en los centros no estatales, que pasan de 863.951 jóvenes a 2.078.607, multiplicándose por 2,4 el número de alumnos en este periodo y superando en crecimiento absoluto a la enseñanza estatal, 1.214.656. La enseñanza oficial aumenta de 2.445.560 estudiantes a 3.528.243, es decir, 1.082.683 personas más, multiplicándose por 1,44 la cifra inicial. No obstante, si atendemos a las cifras absolutas observamos que la mayoría de los jóvenes están matriculados en centros estatales.

Una característica destacable es el incremento en España del porcentaje de alumnos en la enseñanza no estatal respecto al total a partir de 1970, como consecuencia de la progresiva integración de centros privados como centros concertados, comprometiéndose el Estado desde esa fecha a subvencionar la enseñanza privada con el fin de ir consiguiendo la gratuidad de la enseñanza y

---

<sup>118</sup> AGA: sig.de la caja 92.858, exp. 29.

controlar los precios de los colegios (un ejemplo de ello fue la orden Ministerial del 13 de agosto de 1971). (*Boletín Hoac*, 720, 1977, 19). Este hecho muestra que la escasez de medios económicos es la que determina el tipo de enseñanza y el nivel de estudios que las familias pueden ofrecer a sus hijos, pues sólo cuando la escolarización es gratuita aumenta el número de matrículas. Así, en 1957 el 73,9% de los alumnos en la enseñanza obligatoria estaban cursando sus estudios en centros oficiales, descendiendo esta tasa hasta el 62% en 1979-80. No obstante, algunos ven en el sistema de subvenciones un medio de mantener una situación clasista e injusta, en cambio, para otros es insuficiente, pues la forma en que son distribuidas impiden que se lleve a efecto la gratuidad de la enseñanza (*ibídem*, 19).

Analizando la matrícula de los alumnos por su sexo observamos que en la enseñanza oficial se incrementa a un ritmo más rápido el número de estudiantes varones que de mujeres, así, de 1957 a 1980 se multiplica por 1,56, mientras que las niñas únicamente lo hacen por 1,33. También aumenta el porcentaje de niños matriculados respecto al total de alumnos en la enseñanza estatal, pasando del 49% al 53% en este mismo periodo.

La enseñanza no estatal sigue un ritmo diferente. En este caso, la cifra de niñas matriculadas en la escolaridad obligatoria aumenta más rápidamente que los alumnos varones. Tomando a 1957 como base 100 para ambos casos, en 1980 el número de las jóvenes se ha multiplicado por 2,5, en tanto que los estudiantes varones lo hacen por 2,3. Se observa igualmente que la presencia de las alumnas aumenta con el tiempo. Así, en 1957 el 50,6% de estudiantes eran mujeres, mientras que en 1980 se ha incrementado esta participación hasta el 52,8%.

La distribución de alumnos varones matriculados en centros oficiales y no oficiales respecto al total de estudiantes de su mismo sexo se mantiene en torno al 50%, aunque se observa un incremento del porcentaje de niños que deciden cursar sus estudios en centros privados durante el periodo estudiado, aumentando del 49,4% en 1957 al 51% en 1980. En cambio, la mayoría de las niñas realizan la escolaridad obligatoria en centros estatales, sin embargo, al igual que observamos en el caso de los varones, aumenta el porcentaje de las jóvenes matriculadas en centros no oficiales de 1957 a 1980, pasando del 26% al 40%.

#### - Número de unidades y puestos escolares

En cuanto a las construcciones escolares, la labor de los distintos ministerios resultará bastante deficitaria teniendo en cuenta las necesidades de escolarización de la población. La política de Ruiz Giménez responde a la situación señalada. Junto a la escasez de recursos destinados para la realización de centros, existe un interés por no competir con la Iglesia e Instituciones privadas en la construcción de escuelas. En 1953, por Ley del 22 de diciembre, se regula las construcciones escolares, ajustándose los convenios entre el Estado y las



corporaciones locales para la realización de centros. Sin embargo, la enseñanza no estatal es atendida, estableciéndose al año siguiente (Ley de 15 de julio) un cauce de promoción a la iniciativa no estatal, mediante la concesión de beneficios fiscales, créditos oficiales... (PUELLES, 1980, 389-391). Continuando con la política de construcción de escuelas, e intentando solucionar el déficit de puestos escolares en la enseñanza primaria, se promulga en 1956 una Ley autorizando la emisión de deuda pública para la construcción de centros. Se crearon un gran número de escuelas, pero los estudios del I Plan de Desarrollo seguían contabilizando un déficit de escuelas (*ibídem*, 398). Según un informe de la Comisión Episcopal de enseñanza un factor de importancia en los resultados desfavorables del primer plan de desarrollo respecto a la enseñanza primaria fue el no encontrar la iniciativa privada un apoyo importante por parte del Estado para crear puestos de enseñanza primaria, similar al recibido en la enseñanza media y profesional (COM.EPISCOPAL, 1969, 56).

Analizando la cifra de puestos educativos en la escolaridad obligatoria que ofrece la estadística de la enseñanza en España en sus cursos correspondientes observamos que de 1957 a 1980 la política de creación de unidades escolares en este nivel educativo es inferior a la iniciativa no estatal, pues así mientras las unidades oficiales aumentan un 167%, las no estatales se incrementan un 295%. Es de destacar la creación del 81% del total de las unidades no oficiales en el curso 1973-74, con 31.286 aulas más que en el curso anterior.

El peso de la oferta pública ha ido disminuyendo progresivamente durante el periodo de estudio considerado, así del 78% en 1957 desciende hasta el 62,2% en el curso 1974. Sin embargo, a partir de esta fecha, 1975, desciende el número de aulas en los centros no estatales, debido principalmente a problemas económicos tanto en los centros subvencionados como en los que no lo son (PAZ BÁÑEZ, 1987, 90), aumentando por el contrario en los centros públicos, que finalizan en 1980 con el 66,8% de la oferta total. Este incremento es consecuencia del importante esfuerzo realizado en el sector público por escolarizar a todos los niños en edad de cursar la escolaridad obligatoria. Este hecho se observa al analizar el porcentaje de escolarización en España. El total de niños escolarizados respecto al total de niños comprendidos entre 6 y 12 años antes del curso 1964 ó 6-14 desde el citado curso, aumenta del 71% en 1964 a prácticamente el 100% en 1975.

El número de alumnos por aula desciende, tanto en la enseñanza estatal como la no estatal, de 1957 a 1980. No obstante la capacidad media por unidad es superior en la enseñanza no oficial durante todo el periodo estudiado. Así, en 1957 se contabilizaba una media de 43,6 alumnos en cada unidad docente, disminuyendo esta relación hasta 35,6 en 1979-80. Sin embargo, estas cifras aumentan hasta el 51,9 y 64,8 puestos escolares por unidad en 1971 y 1972, coincidiendo con el estancamiento en la creación de aulas en la enseñanza no

oficial, momento en el que se está llevando a cabo la reforma Villar Palasí, con la incorporación de los niños de 11 y 12 años a los cursos 6º y 7º de la nueva E.G.B. Por tanto se produce un exceso en la utilización de las unidades en la enseñanza no estatal disminuyendo de esta manera la posibilidad de atención del profesor a cada alumno.

En la enseñanza pública el número de estudiantes por aula desciende de 34,8 en el curso 1957-58 a 30 entre 1978-80, alcanzándose en los dos últimos cursos el nivel óptimo de capacidad según la Unesco<sup>119</sup>.

### **6.2.2.- La escolaridad obligatoria en Málaga**

En Málaga, el número total de alumnos en escolaridad obligatoria aumenta de forma progresiva entre 1957 y 1980, multiplicándose por 2,45 la cifra de estudiantes en este periodo. Sin embargo, este incremento se interrumpe en varios momentos (ver anexo, tabla 8):

- Curso 1958-59, con 1.366 alumnos menos que en el curso anterior.
- De 1960 a 1965 se produce una etapa de descenso de escolares y progresiva recuperación. En el curso 1963-64 disminuye en 12.491 la cifra de estudiantes con respecto al curso 1959-60 (no hay datos desde los cursos 1960-61 hasta 1962-63).
- En el curso 1966-67 se observa una reducción de 1.176 alumnos respecto al año anterior.

Los mayores aumentos, en más de 10.000 estudiantes, los encontramos en el curso 1964-65 y desde el curso 1973-74 hasta 1976-77. Este incremento se produce con posterioridad al de España.

La cifra de estudiantes en escolaridad obligatoria crece a razón de 4.515 estudiantes por curso, lo que supone un total de 103.841 estudiantes más en 1980.

La tasa de alumnos por 100 habitantes aumenta del 8,9% en 1957 al 18,6% en el curso 1979-80. No obstante, este incremento se interrumpe en el curso 1963-64, disminuyendo la relación a 7,9 estudiantes/100 habitantes. El total de niños escolarizados respecto al total de niños comprendidos entre 6 y 12 años antes del curso 1964 ó 6-14 desde el citado curso, evoluciona del 64,3% en 1963 al 100% en 1976. Los años de mayor actividad son 1972 y 1973, momento que se pasa de tener escolarizados el 70,8% al 79,4%; en 1974 y 1975 crece la escolarización seis puntos respectivamente.

Al igual que ocurre en el total de España, no disponemos de la cifra de maestros hasta el curso 1971-72. A pesar de esto se observa que el número de

---

<sup>119</sup> Según la UNESCO el nivel óptimo de capacidad está entre 25 y 30 alumnos por unidad (PAZ BÁÑEZ, 1987, 95).

docentes en la escolaridad obligatoria crece en sus cifras absolutas desde 1971 hasta 1980, multiplicándose por 1,58 la cantidad inicial. No obstante, hay dos momentos en los que desciende la cifra de maestros en este nivel: en 1972 y en 1977, con 301 y 499 maestros menos que el año anterior respectivamente.

El número de alumnos por maestro no sigue un ritmo constante. A partir de 1971, con 32,2 alumnos por maestro, aumenta la relación hasta alcanzar 37 (en los cursos 1972-73 y 1977-78, debido a la disminución del número de maestros) e incluso 39 (curso 1973-74, como consecuencia del importante aumento de alumnos). Sin embargo, al final del periodo estudiado la ratio alumnos/maestro es de 32,9, el mismo porcentaje que en 1971.

Las unidades existentes en este nivel educativo aumentan de forma progresiva de 1957 a 1980. No obstante, en el curso 1978-79 este incremento se interrumpe, contabilizándose una disminución de 224 unidades.

El déficit de puestos escolares en Andalucía ha sido una constante en todo el periodo de análisis. De tal manera que en 1971 el Gobierno decide poner en marcha un “Plan de Urgencia para Andalucía” (Orden ministerial de 26 de junio). En él se convoca a concurso público entre empresas del país la construcción de 87 Colegios Nacionales de Educación General Básica en Andalucía (a excepción de Cádiz), de manera que los colegios pudiesen entrar en funcionamiento para el curso 1972-73. Por lo que respecta a la provincia de Málaga se realizarían, según el plan, 9 Colegios Nacionales con un total de 144 unidades, de los cuales 4 se situarían en la capital, 2 en Antequera, 2 en Vélez-Málaga y 1 en Marbella. Este plan tendría un carácter complementario del III Plan de Desarrollo para satisfacer necesidades que no admitían demora, sin embargo “sus realizaciones no bastarán para cubrir el déficit de puestos escolares cuya cuantificación arroja un saldo muy superior a las necesidades que se pretenden cubrir; basta pensar que el total de unidades escolares que dicho Plan prevé para la provincia de Málaga asciende a 144, siendo así como se ha expuesto líneas atrás las necesidades por deficiencias en la escolarización recaban al menos la construcción de 500 de ellas, al momento actual” (PADIMA, 1973, 179).

A esta escasez de centros se une el problema derivado de los movimientos migratorios tanto interiores como exteriores, que han afectado de forma intensa a la provincia desde los años 60. El éxodo rural y la afluencia de la población a la costa han provocado una deficiencia de alumnado en las zonas rurales y un exceso en las zonas urbanas y, especialmente, en los núcleos de expansión de la costa (Málaga, Marbella, Fuengirola, etc.) (*ibidem*, 170). Esta situación de escasez de puestos escolares comienza a mejorar como consecuencia de reforma educativa de 1970 y la política de conciertos. De esta manera, los mayores incrementos, en más de 300 unidades por curso, los encontramos a partir de 1973, momento en el que gracias a una mayor oferta de aulas aumenta el número de estudiantes.

La cifra de unidades de escolaridad obligatoria crece a razón de 160 aulas

por año, lo que supone un total de 3.671 unidades más en 1980, con un incremento del 346%.

El número de alumnos por unidades desciende de 48 a 34 desde 1957 a 1980.

## **- Enseñanza estatal y no estatal**

### **- Alumnos**

La evolución del número de estudiantes matriculados en la enseñanza estatal y no estatal en la provincia de Málaga sigue la misma evolución que la observada en el total del país. La cifra de jóvenes que realizan la escolaridad obligatoria, tanto en centros públicos como no estatales, aumenta de forma constante entre 1957 y 1980, contabilizándose un incremento superior en la enseñanza no estatal, que pasan de 13.013 jóvenes a 51.995, multiplicándose por 4 el número de alumnos en este periodo. La enseñanza oficial aumenta de 58.679 estudiantes a 123.538 de 1957 a 1980, es decir, 64.859 personas más, multiplicándose sólo por 2,1 la cifra de partida. Sin embargo, tras analizar las cifras absolutas observamos que la mayoría de los jóvenes están matriculados en centros estatales. En 1957 el 81,8% de los estudiantes cursaban sus estudios en centros públicos, no obstante este porcentaje disminuye a partir de esta fecha, alcanzando de 1972 a 1975 la tasa más baja, situándose entre el 64% y el 61% como consecuencia de un mayor incremento en la cifra de matrículas en los centros no estatales debido a la progresiva integración de centros privados como centros concertados. Este hecho muestra que la escasez de medios económicos y escolares determinaba el tipo de enseñanza y el nivel de estudios que las familias podían ofrecer a sus hijos, pues sólo cuando la escolarización es gratuita y existen plazas aumenta el número de matrículas. En este sentido la “urbanización” de la población española juega un papel determinante en la actividad, posibilidades y aspiraciones de los jóvenes, sobre todo por la desruralización de las actividades en los núcleos urbanos. A partir de 1976 se observa una recuperación en el porcentaje de estudiantes en la enseñanza pública, debido a un incremento en el número de centros estatales, alcanzando el 70,4% del total de alumnos de EGB en el curso 1979-80.

A pesar de este descenso en el porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza oficial durante todo el periodo estudiado, con la excepción de la etapa 1976-80, la mayoría de ellos realizan sus estudios en centros estatales, tanto en Málaga como en España. Entre 1958 y 1974 la tasa de jóvenes matriculados en la enseñanza oficial se mantiene similar en ambos casos, España y Málaga; sin embargo, a partir de 1975 aumenta a un ritmo superior el porcentaje de estudiantes en la enseñanza estatal en la provincia de Málaga, alcanzándose en 1980 una diferencia de 7 puntos entre ambos conjuntos.

Analizando la matrícula de los alumnos por su sexo en Málaga se observa que en la enseñanza estatal el número de chicos y chicas aumenta a un ritmo similar, multiplicándose en ambos casos por 2,4 de 1957 a 1980. En todo el periodo, en los centros estatales, el porcentaje de alumnos varones respecto al total de alumnos se mantiene en el 52%, es decir, en los centros oficiales el número de niños estudiando es superior al de las niñas.

En cambio, en la enseñanza no estatal de la provincia el número de alumnos varones matriculados en la escolaridad obligatoria aumenta más rápidamente que el de las alumnas, a diferencia de España, en el que el número de niñas se incrementa a un ritmo superior. Tomando 1957 como base 100 para ambos sexos en la enseñanza no estatal de Málaga, se observa que en 1980 el número de niñas se ha multiplicado por 3,7, mientras que los varones lo hacen por 4,37. Por tanto, la proporción de alumnas disminuye con el tiempo, aunque siempre será superior al porcentaje de varones, al igual que ocurre en el total del país. En Málaga, hacia 1957 el 57,3% de los estudiantes en la enseñanza no oficial eran mujeres, mientras que en 1980, a pesar del importante incremento en la matrícula de niños, aún se contabiliza un 53,3 de niñas respecto al total.

Más del 70% de los alumnos varones matriculados realizan sus estudios en centros oficiales entre 1957 y 1980, sin embargo, se observa un incremento del porcentaje de niños que deciden cursar sus estudios en centros no estatales. Así, del 84,6% de jóvenes que estudian en centros oficiales en 1957 desciende al 72,6% en 1979-80, aumentando por el contrario el porcentaje en los centros no estatales. En el caso de las niñas se observa el mismo proceso, disminuyendo en este caso del 79,1% al 68,1% en el mismo periodo. En cambio, en la media española los estudiantes varones se encuentran distribuidos en torno al 50% en la enseñanza pública y no pública, mientras que la mayoría de las niñas realizan sus estudios en centros estatales, aunque al igual que ocurre en Málaga, el porcentaje de jóvenes matriculadas en centros no oficiales aumenta de 1957 a 1980, pasando del 26% al 40%.

Resumiendo, en la distribución de alumnos por sexo se observa que la mayoría de los jóvenes, independientemente de su sexo, se encuentran matriculados en centros estatales, aunque se comprueba un aumento del porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza no oficial entre 1957 y 1980. Resultado de una demanda de enseñanza financiada por la familia directamente.

- Número de unidades y puestos escolares

De 1957 a 1980 se desarrolla una política favorable a la creación de unidades escolares en este nivel educativo en la provincia de Málaga. Al contrario que en el total del país, aumenta un 378% el número de aulas oficiales, mientras que las no estatales se incrementan en un 285%. Es de destacar la creación del 84% del total de las unidades no oficiales en el curso 1973-74, al igual que en



España, con 776 aulas más que en el curso anterior.

Otra diferencia respecto a la evolución general de la media del país, es el incremento progresivo del porcentaje de aulas estatales respecto al total de aulas, pasando del 66% en 1958 al 72,4% en el curso 1979-80. Hay momentos, de 1963 a 1965 y 1971- 1972, en los que esta tasa aumenta a más del 82%, destacando el curso 63-64 con un porcentaje del 90%. No obstante, como consecuencia de las ayudas públicas a los centros concertados se produce un incremento de los unidades no estatales entre los años 1973 y 1975, contabilizándose el 40% del total.

Por tanto el peso de la enseñanza no oficial en la escolaridad obligatoria en Málaga es inferior al observado en la media del país, reflejando la tendencia a localizar sus centros en zonas de alto nivel económico. Este hecho se observa durante todo el periodo de estudio, pues ya en 1972 se criticaba la preferencia de la enseñanza privada y de la iglesia por las provincias más industrializadas, más urbanizadas y más ricas, indicando el *“poco contenido «social» y sí muy «clasista» que tiene la enseñanza privada en nuestro país incluso al nivel más elemental [...]. No sólo coexisten dos «sistemas» de enseñanza, uno (el «privado») para las clases urbanas medias y altas y otro (el «estatal») para la clase obrera y campesina, sino que esa dualidad se da también a nivel provincial: La acción estatal corresponde a las zonas agrarias. [...] Las diferencias espaciales se han agrandado”* (MURILLO, 1972, 292-295). Esta tendencia se mantiene durante toda la década de los 70 e incluso principios de los 80. Así según datos del informe FOESSA 1983, en el curso 1975-76, la participación de la iniciativa privada en la E.G.B. era mayoritaria en Madrid, Cataluña y Baleares, y muy débil en regiones de menor desarrollo económico-social, como Canarias, Extremadura y Castilla-La Mancha, con porcentajes bastante inferiores a la media de España. De 1975 a 1982 la participación de la enseñanza no estatal en este nivel ha crecido solamente en Navarra y País Vasco. De esta manera “se confirma la pauta de la preferencia de la iniciativa privada por las regiones más urbanizadas y su menor atención a las zonas rurales” (FOESSA, 1983, 195).

Para concluir, tanto en Málaga como en España se lleva a cabo, por parte Estado, un importante esfuerzo escolarizar a todos los niños en edad de realizar la escolaridad obligatoria, que llega al 100% en ambos lugares hacia 1976<sup>120</sup>.

La relación de alumnos por aula en la provincia de Málaga descende, tanto en la enseñanza estatal como la no estatal, de 1957 a 1980. No obstante, la capacidad media por unidad es superior en la enseñanza no oficial durante todo el periodo estudiado, a excepción de 1973 a 1975, momento en el que se producen

---

<sup>120</sup> Hacia 1960 Estados Unidos se acercaba casi a la escolarización total en los 14 años, mientras que en Inglaterra y Francia se consigue escolarizar completamente a la población menor de 14 años en 1965-66, lo que nos indica el retraso de España en este aspecto (ROMERO..., 1969, 177 y 181).

los mayores incrementos en el número de aulas en los centros no estatales. Partiendo en 1957 de prácticamente el mismo número de alumnos por unidad docente (47), en el curso 1979-80 se termina con 33 y 36 estudiantes por aula en los centros estatales y no estatales respectivamente.

A pesar del importante esfuerzo realizado por reducir el número de alumnos por aula en Málaga, 14 puntos en la enseñanza oficial y 11 puntos en la no estatal, en 1980 se observa aún un exceso de utilización de sus unidades, repercutiendo, por tanto, en la calidad de la enseñanza. Este hecho refleja la imposibilidad de hacer frente a la creciente demanda de escolarización en este nivel educativo, no alcanzándose nunca el nivel óptimo de capacidad según la Unesco, algo que si ocurre, por término medio, en los centros estatales del total de España.

### **- El atraso educativo en Málaga: un reto. Medidas excepcionales para Málaga<sup>121</sup>**

El atraso cultural en la provincia de Málaga es evidente ya desde 1940, existiendo una alta tasa de analfabetismo<sup>122</sup> (el 38'6%), superando el porcentaje de analfabetismo del país (33'70%). En 1950, la media nacional descendía a un 17'34%, quedándose Málaga en un 33'92%. Aunque mejora la tasa de analfabetismo, no lo hace al mismo ritmo que las demás provincias, de hecho ocupa el penúltimo puesto entre las provincias españolas, seguida de Jaén que tenía el 36'9%.

Esta media provincial era superada amplísimamente en las áreas rurales, llegándose a alcanzar el 90% de analfabetismo entre los habitantes de algunas zonas dispersas.

En Málaga la población dispersa, durante estas fechas, era muy importante. De 750.115 habitantes en la provincia, 278.369 estaban determinados por tipo de asentamiento. Esta proporción puede explicarse por su geografía, donde alrededor del 85% de su superficie total es montañosa. Existía una gran proporción de población campesina que vivía en pequeños y pobres cortijos, alejados unos de otros, y distantes del pueblo más cercano, a veces, hasta tres horas. En muchos casos sin agua, sin electricidad y con malas comunicaciones. La existencia de escuelas era nula, de ahí que se alcanzasen esas tasas tan elevadas de analfabetismo y, que en las cifras de escolaridad obligatoria llevásemos un gran desfase con respecto a la media nacional.

Preocupados por esta situación, entre 1952 y 1953 se realizó un estudio de

---

<sup>121</sup> Este apartado se basa en los datos del estudio realizado por el Patronado de Escuelas Rurales de Málaga, en julio de 1973 (82 páginas). AGA: sig.de la caja 92.818, exp. 34. Ver también SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José (1986) *El Cardenal Herrera Oria: pensamiento y acción social*. Encuentro ediciones, Madrid, p. 70-78.

<sup>122</sup> Según datos de GUZMÁN REINA, A. y otros (1955) *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid. Citado en AGA: sig.de la caja 92.818, exp. 34.

la realidad de las zonas rurales, recogiendo datos cortijo a cortijo. Se dividió cada Partido Judicial de la Provincia de Málaga en 3 zonas.

- Zona primera, que rodeaba los pueblos.
- Zona segunda, que incluía los Partidos Rurales con todos los cortijos, alrededores de un centro donde debería emplazarse la escuela.
- Zona tercera, la más montañosa, donde sólo los maestros itinerantes podrían llegar.

Terminado el estudio, el Obispo de Málaga, Ángel Herrera Oria, lo presentó al Jefe de Estado, que prometió su apoyo. Finalmente, la Ley de 16 de diciembre de 1954 creaba el Patronato Mixto para el Plan Quinquenal de Educación Primaria de la Provincia de Málaga (BOE 19 de diciembre de 1954), regulándose por O.M. de 22 de enero de 1955<sup>123</sup>. Con esta ley, el Patronato Mixto se comprometía a construir 250 escuelas-capillas y a formar a los maestros correspondientes.

Estas escuelas pretendían llenar el hueco existente, en las zonas rurales y suburbiales de la provincia, en tres aspectos<sup>124</sup>:

- Lo cultural.
- Lo social.
- Lo religioso.

Se construyeron finalmente las 250 escuelas-capillas en los cinco años establecidos por la ley, a un ritmo de una escuela por semana. Pero lo más destacable es que se hiciese sin contar con la colaboración de ninguna gran empresa constructora, pues no les interesaba su realización debido al precio de cada unidad y al dificultísimo acceso a los emplazamientos. Se contó con la colaboración de algunos vecinos, que trabajaron como peones o transportando agua y materiales hasta la zona elegida.

La ayuda de los vecinos también se dio en otros aspectos una vez que estuvieron en funcionamiento las escuelas, como en los comedores escolares, o bien aportando productos del campo, bien ayudando a la maestra algunas alumnas. De esta manera ahorran en el presupuesto de servicio y limpieza.

La matrícula escolar, en general, fue aumentando con los cursos. Sólo aquellas en las que disminuye se localizaban en zonas que, por la pobreza del suelo, tendían a reducir su población, al emigrar hacia otras zonas, orientados por el maestro, donde podían trabajar en el ramo de la construcción o servicios.

Otro problema importante fue la asistencia, atención muy importante en la función de algunas escuelas. Las causas derivaban, principalmente, de la pobreza:

- ✓ Los padres a los hijos los necesitaban en casa y en el trabajo.
- ✓ Los colocaban a jornal para ayudar económicamente a la familia.

<sup>123</sup> En los cursos 1962-63 y 1968 se realizaron reformas en el Plan de Estudios.

<sup>124</sup> GARCÍA MOTA, Francisco (1989) *Escuelas rurales. Patronato Mixto de Educación Primaria. Obispado de Málaga*. Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca.

- ✓ Las distancias eran, a veces, excesivas.
- ✓ El tiempo, lo accidentado del terreno y los ríos, dificultaban la marcha.
- ✓ En algunos partidos, no se valoraba suficientemente los bienes de la cultura.

Había momentos en los que debido a las campañas agrícolas (recogida de la aceituna, de la vid, etc.) sólo asistían a clase la sexta parte de los matriculados.

Los porcentajes de asistencia escolar se pueden considerar aceptables, entre un 75% y el 80%) teniendo en cuenta las dificultades reseñadas.

La mayoría de las escuelas sólo impartían clases hasta 4º curso de primaria, por varias razones:

- ✓ En general, no inician la escolaridad a los 6 años.
- ✓ Las irregularidades en la asistencia dificultaba la promoción por cursos.
- ✓ Muchos alumnos abandonaban la escuela antes de los 14 años, porque sus padres los necesitaban para el trabajo.

La escuela rural se convirtió desde el momento de su creación en el centro de las celebraciones festivas y de las reuniones formales (mejorar caminos, instalar la luz, etc.) de toda la vecindad. Junto con las escuelas también aparecieron las Juntas de Vecinos y, después, lentamente, asociaciones de padres, cooperativas, asociaciones de antiguos alumnos o clubs de juventud.

En las escuelas se realizaron cursos de promoción profesional (P.P.O.). Los alumnos que se beneficiaron de ellos, tuvieron más oportunidades de encontrar trabajos más cualificados y mejor remunerados.

Por el carácter de urgencia con el que comenzó el Plan Quinquenal de Educación Primaria para los campos de Málaga, la formación inicial de las personas que regentarían las escuelas rurales fue de tres años en régimen de internado. La formación del magisterio rural se realizó en cuatro escuelas Diocesanas, situadas en Antequera, Málaga, Nerja y Trayamar, encomendadas respectivamente a las R.R. de la Inmaculada, H.H. de Jesús, Institución Teresiana y H.H. Maristas. Las tres primeras para maestras y la última para maestros. Esa formación se completó posteriormente en cursos de verano de un mes de duración.

Hacia 1973 se contabilizaban más maestras que maestros rurales, siendo un rasgo distintivo la permanencia, puesto que el 70% de las maestras y casi la totalidad de los maestros tienen más de 8 años de servicio en escuelas rurales:

- 127 maestras, la gran mayoría (86) con más de 9 años de servicio.
- 25 maestros, de ellos sólo 4 tenían menos de 9 años de servicio.

Entre los principales factores que podían influir en la continuidad de las maestras se enumeraban los siguientes:

Aspectos negativos

- La situación geográfica, la carencia de los más elementales medios, las malas comunicaciones.
- Falta de asistencia sanitaria, servicio de correos y de alimentación. Exigía

sacrificios y una vida muy dura.

- Escasos ingresos mensuales.

Aspectos positivos

- Deseo de reintegrar a la sociedad los mismos bienes que de ella recibieron: la formación y la cultura.

Con la promulgación de la Ley General de Educación se impuso una adaptación. Desde la Delegación Provincial de Málaga<sup>125</sup> se sostiene que esta transformación debía ser una acción conjunta del MEC y del Patronato de Escuelas Rurales. Pero se resaltaba su labor y la necesidad de su continuidad. En 1973 aún se señalaba la necesidad de escolarizar a todos los niños de 6 a 14 años. En esos momentos estas escuelas rurales atendía a unos 5.000 alumnos, en una población ultradiseminada, sin ningún otro posible acceso y cuya única solución de escolarización, en caso de su supresión sería su internamiento en Escuelas-Hogar. Este hecho supondría crear esas plazas, que a la larga representaría un gasto mayor que el mantenimiento del Patronato, hasta su extinción, por la sucesiva ausencia de niños en los lugares donde están ubicadas estas escuelas.

En el estudio de la Delegación se señalan la existencia de 167 escuelas del patronato en funcionamiento (19 estaban cerradas por estar ubicadas en lugares inhóspitos y alejados). Se preveía el cierre de 58 centros más para el curso 1973-74, pues los niños, a los que atendían, podían ser transportados a escuelas nacionales, en líneas que ya estaban en uso. Por tanto, la cifra real de escuelas que debía mantener en funcionamiento el Patronato era de 128.

Se denunciaba, igualmente, la existencia de una cuarta parte de esas escuelas con un número excesivo de niños (52 escuelas con más de 50 alumnos), contando con la dificultad de ser escuelas unitarias. Ya desde el curso 1965-66 se presentó una solicitud para la creación de 145 escuelas rurales más, así como la subvención correspondiente. Sólo se construyeron 17 escuelas de las solicitadas, entre esa fecha y 1973, por dificultades económicas.

El problema de la población diseminada es importante en todo el país, de ahí que se llevase a cabo una nueva actuación, pero esta vez en el ámbito nacional, para mejorar las tasas escolares y facilitar la asistencia de los niños a la escuela. Se trata del **Transporte Escolar Colectivo (TEC)**<sup>126</sup>, que comenzó en 1962, y que pueden distinguirse dos etapas hasta 1979:

- 1ª etapa 1962-1970: se inicia en el curso 1962-63 sobre la base de 60 millones

<sup>125</sup> *Informe de la Delegación Provincial sobre el Estudio formulado por el Patronato Mixto de Escuelas Rurales*. Agosto de 1973. AGA: sig.de la caja 92.818, exp. 34

<sup>126</sup> Publicado en: *Informe sobre la problemática del Transporte Escolar*, elaborado por los Inspectores Generales de Servicios Ignacio Blasco Vilatela y David Francisco Allende para la Inspección General de Servicios del MEC. AGA: sig.de la caja 92.858, exp. 13.



de pesetas, procedentes del Fondo nacional para el fomento del PIO, concedidas a la Dirección General de Enseñanza Primaria, a la que se encomienda la puesta en marcha de este servicio. Con los siguientes compromisos:

- a) Que se hiciera en zonas de población diseminada carentes de escuelas y de censo escolar suficiente que justificase la construcción de un edificio, o
- b) Zonas donde las escuelas existentes tuvieran una matrícula reducida (inferior a 20 niños y niñas) y que los locales no reunieran las condiciones adecuadas.

Comenzó con el transporte de 40.000 escolares, estableciendo 800 rutas de transporte. El número de rutas y niños transportados fue aumentando en los cursos siguientes, alcanzando los 70.000 niños transportados en 1968.

La Dirección General de Enseñanza Primaria encargó la organización del TEC a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria, cuyos Consejos de Inspección realizaron el estudio concreto para cada caso, señalando los puntos de concentración y los itinerarios, al mismo tiempo que proponían la contratación de las Empresas de Transportes.

- 2ª etapa (1970-79): la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación tiene unos efectos inmediatos en el servicio de transporte escolar, puesto que en esta ley se sienta el principio de que el centro óptimo para impartir EGB es el constituido por 8 unidades como mínimo, de tal modo que pueda dedicarse un profesor a cada uno de los ocho cursos de que consta este nivel educativo. Por tanto, las escuelas mixtas y unitarias son calificadas como centros no adecuados y deberán desaparecer conforme sus alumnos vayan siendo incorporados al gran colegio propiciado por la ley. Y es así como en la década de los setenta, se van formando las concentraciones escolares y se potencia el transporte escolar hasta convertirse (junto con el comedor escolar y la escuela-hogar) en un servicio indispensable para conseguir la escolarización de acuerdo con los nuevos criterios.

El incremento de los transportes escolares se desarrolla a un ritmo acelerado a finales de los 70, consiguiéndose el transporte diario de 260.000 escolares en 1978.

### **6.2.3.- Evolución de la escolaridad obligatoria en España y Málaga. Comparación.**

Comparando la evolución de la escolaridad obligatoria tanto en Málaga como en España observamos que la cifra de alumnos en este nivel educativo aumenta en sus cifras absolutas, en ambos casos, desde 1957 hasta 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe en varios momentos: de 1964 a 1968 en el total del país y de 1958 a 1967 (salvo los cursos 1959-60 y 1965-66) en

Málaga.

Los mayores aumentos los encontramos desde 1971 hasta 1975 en España, mientras que en Málaga se observa de 1973 a 1977. Este incremento se produce con posterioridad al de España. Este mayor crecimiento en Málaga y en el total del país se puede explicar por distintas causas pertenecientes a la escuela y a la política educativa, pero además desde 1973 aumenta la oferta de plazas en los centros estatales, por lo que un mayor número de niños tienen la posibilidad de matricularse para estudiar. En este momento se invierte la tendencia en la opinión pública a considerar la enseñanza privada como la mejor, pues al convocarse oposiciones para maestros de enseñanza oficial y al acceder a ellas profesionales preparados en las Normales por medio de los nuevos planes de estudio, con bachillerato superior o Diplomatura universitaria, se favoreció la ampliación de la capacidad del profesorado y por consiguiente la calidad de la enseñanza pública.

El número de alumnos aumenta más rápidamente en Málaga que en España, multiplicándose en el primer caso la cifra de 1957 por 2,45 en 1980, mientras que el total lo hace por 1,7.

La tasa de alumnos en escolaridad obligatoria por 100 habitantes aumenta tanto en Málaga como en el total de España. Sin embargo, partiendo Málaga en 1957 de una tasa inferior (8,9 alumnos por 100 habitantes, frente al 11% en el total del país) aumenta más rápidamente que en el total, alcanzando un porcentaje de 18,6 alumnos por cada 100 habitantes, mayor que la media española, 15% en 1980. Sin embargo, al hallar la tasa real de escolarización respecto a la población de su grupo de edad observamos una inadecuada escolarización tanto en Málaga como en España desde 1965, momento en el que por Ley debería haber llegado a una tasa del cien por cien, la tasa real estaba situada en el 72,6% para España y el 65% para Málaga. De esta manera “*se distingue un Norte desarrollado y un Sur (con Canarias) subdesarrollado. [...] las tasas más altas de escolaridad se dan en provincias septentrionales y poco urbanizadas (Huesca, Teruel, Soria, Ávila, Palencia y Zamora). Las tasas mínimas se dan en Andalucía y Canarias, es decir, en zonas con una natalidad bastante alta, una estructura de clase con diferencias muy acusadas y un grado de urbanización muy superior al que hace sospechar su nivel de industrialización*” (MURILLO, 1972, 289). La tasa de escolarización irá aumentando con el paso del tiempo, reduciéndose igualmente las diferencias entre España y Málaga, así en 1974 se alcanza la plena escolarización en España, mientras que Málaga lo hará un año después.

**Tanto para España como para Málaga no disponemos de datos sobre el número de maestros hasta el curso 71-72.** No obstante se observa que la cifra de maestros en escolaridad obligatoria aumenta constantemente tanto en Málaga como en el total del país, desde 1971 hasta 1980.

Sin embargo, hay varios momentos en los que desciende la cifra de

maestros en este nivel: los cursos 76-77 y 78-79 en España, y en Málaga los cursos 72-73 y 77-78.

El número de maestros aumenta más rápidamente en Málaga que en el total de España, así, en 1980 se multiplica en Málaga por 1,58 la cifra de 1971, mientras que el total lo hace por 1,47.

La cifra de alumnos por maestro descende en el total del país de 29,9 en 1971 a 27,2 en 1980. Sin embargo, en Málaga esta relación no sigue un ritmo constante, aunque al finalizar el periodo estudiado la ratio alumnos/maestro es de 32,9 (la misma que en 1971) y superior a la estatal.

El número de unidades de escolaridad obligatoria aumenta constantemente, en sus cifras absolutas, de 1957 a 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe en varios momentos: de 1960 a 1963 y de 1965 a 1968 en España, y en el curso 78-79 en Málaga.

Los mayores aumentos en la cifra de unidades las encontramos a partir de 1973, tanto en Málaga como en España, como consecuencia de la reforma Villar Palasí.

Las unidades de escolaridad obligatoria aumentan más rápidamente en Málaga que en el total. Así, al final del periodo estudiado se multiplica por 3,46 la cifra de 1957 en Málaga, mientras que el total sólo lo hace por 1,95.

El número de alumnos por unidades descende tanto en Málaga como en el total, señal de una mejora en la atención al alumno y por lo tanto en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, este descenso es mayor en Málaga, con una disminución de 14 alumnos por aula al final del periodo estudiado, mientras que el total sólo lo hace en 5 alumnos. A pesar de este mayor esfuerzo en nuestra provincia, no consigue alcanzar la media de alumno por aula de la media española. Desde 1957 hasta 1980 la media del país tiene menos alumnos por aula que Málaga. Así, en 1980 en Málaga hay 34 alumnos por aula, mientras que en España sólo se contabilizan 31,9.

### **- Alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria**

Un aspecto esencial para analizar el rendimiento de los alumnos al finalizar los 8 cursos de la escolaridad obligatoria y el acceso de los jóvenes a la segunda enseñanza es el porcentaje de alumnos que obtienen el graduado escolar, titulación necesaria si se quiere realizar el bachillerato tras la reforma educativa de 1970. Hasta 1975 los certificados se conceden casi en su totalidad a estudiantes que habían finalizado la enseñanza primaria según las normas previas a la Ley General de Educación de 1970, es decir, las establecidas por Lora Tamayo (1964 y 1965) para mejorar la Ley de 1945. Por tanto, hasta 1975 las cifras que se señalan tienen un valor importante para conocer el resultado de los alumnos de Primera Enseñanza antes y después de 1964, pero el valor más interesante reside

en que indica el porcentaje de alumnos que pueden estudiar Bachillerato tras terminar la EGB a partir de 1975.

Analizando los resultados escolares en el territorio nacional entre 1973 y 1979 se observa un progresivo deterioro de estos. Así, en el curso 1974-75 los resultados son peores que en el curso anterior y así sucesivamente hasta llegar a 1978-79, donde se alcanza la mayor tasa de fracaso escolar desde 1974. Ya en ese curso se juzgaron los resultados inferiores a los que cabría esperar. La explicación que la Inspección<sup>127</sup>, en 1979, da a este hecho es el mayor nivel de exigencia en las evaluaciones. Esta tasa de aprobados es superior en los centros no estatales. Incluso se observa que las evaluaciones son mejores en los centros pequeños (tanto públicos como privados).

Preocupados por los resultados escolares, la Inspección de EGB de Málaga, realizó un estudio<sup>128</sup> sobre el rendimiento escolar en la segunda etapa de este nivel para el curso 1978-79, tanto en la enseñanza oficial como no oficial, con el fin de corregir y mejorar los resultados. Los centros estudiados fueron aproximadamente el 97% de los centros existentes en nuestra provincia en ese curso, por lo que las conclusiones deben ajustarse bastante a la realidad. Entre los factores que influyen en el rendimiento escolar señalan:

- Diferente criterio calificador del profesorado.
- Medio rural o urbano: mejores resultados en los centros urbanos que en los ubicados en las zonas rurales. Aunque existen barrios o suburbios alejados con calificaciones inferiores a algunas zonas rurales. Una causa de diferencia de rendimiento puede estar en las labores agrícolas que, a veces, presta el alumno en determinadas épocas del año (recogida de aceitunas, pasas, vendimia, etc.).
- Renta familiar: a mayores niveles de renta, la familia presta más atención a la educación del hijo, motivándolos a un mayor rendimiento (con incentivos, regalos, materiales, etc.) o con ayuda extra de un profesor particular.
- Niveles educativos de la familia: la educación que posean los padres puede influir notablemente en el rendimiento del alumno. A nivel superior de estudios, el niño puede sentir más inquietud a realizar los estudios con aprovechamiento, para “anular” los estudios de los padres. En los niveles bajos no se da en grandes proporciones.
- El entorno social: puede el niño estar muy influido por el ambiente que le rodea, amigos, compañeros,...

---

<sup>127</sup> *La Educación General Básica a examen: resultados y rendimientos del sistema educativo* (1ª parte). Inspección de Educación Básica del Estado, noviembre de 1979. AGA: sig.de la caja 92.859, exp. 23.

<sup>128</sup> Inspección de Educación Básica del Estado (Málaga) *Estudio de los resultados de la evaluación del rendimiento escolar en la 2ª etapa de EGB. Curso 1978-79* (Memoria), 175 págs. Enviado a la Inspección Central en marzo de 1981. AGA: sig.de la caja 92.872, exp. 72-75.

- Otros factores pueden ser de orden interno de la propia enseñanza de EGB: contenido de los programas, distribución del profesorado, organización de los centros, etc.

El informe constata el bajo nivel de la enseñanza de EGB en Málaga (tanto estatal como no estatal), inferior al nivel medio del país: la media nacional es de un 69'05%, y la media provincial de Málaga de un 59%, con una diferencia de un 10% a favor de la nacional.

Así mismo, los resultados positivos son más elevados en la enseñanza estatal que la no estatal y, a su vez, mejor en la capital que en la provincia:

- Provincia: enseñanza estatal (52'98%), enseñanza no estatal (65'46%) de alumnos con calificación positiva.
- Capital: enseñanza estatal (57'09%), enseñanza no estatal (68'29%) de alumnos con calificación positiva.

Estos datos, que ya de por sí son bastante preocupantes, empeoran a tenor de los comentarios de la memoria<sup>129</sup> realizada para el curso siguiente. En ella se evidencia un empeoramiento en la tasa de éxito escolar respecto al curso anterior (55'7% frente al 59%) a pesar de que la relación profesor/alumno ha sido sensiblemente igual (34/1).

Otras observaciones señaladas en este documento son:

- La tasa de éxito escolar en las escuelas unitarias es bastante inferior que en el resto de los centros, debido a la práctica imposibilidad de impartir todas las áreas un solo profesor, con un mínimo de eficacia.
- A medida que aumenta el número de unidades de cada centro se observa una mejor tasa de éxito, situándose la mayor en torno a los centros de 16 unidades.
- En el nivel de 8º la tasa de éxito es muy superior a los otros dos. Este hecho se puede explicar bien por la fuerte selección realizada en 6º y 7º, bien porque se contabilizan los repetidores de prórroga de escolaridad en uno o dos cursos, que naturalmente tienen más posibilidades de éxito.
- La tasa de éxito escolar en los centros privados es bastante superior a la de los centros públicos. Razones posibles:
  - o Algunos centros públicos tienen desdoblamientos, no así en los privados.
  - o Ubicación de todos los centros privados en zonas urbanas.
  - o Mayor cuidado y nivel de exigencias en la organización y dirección técnica de los centros privados.
  - o Mejores infraestructuras en los privados.

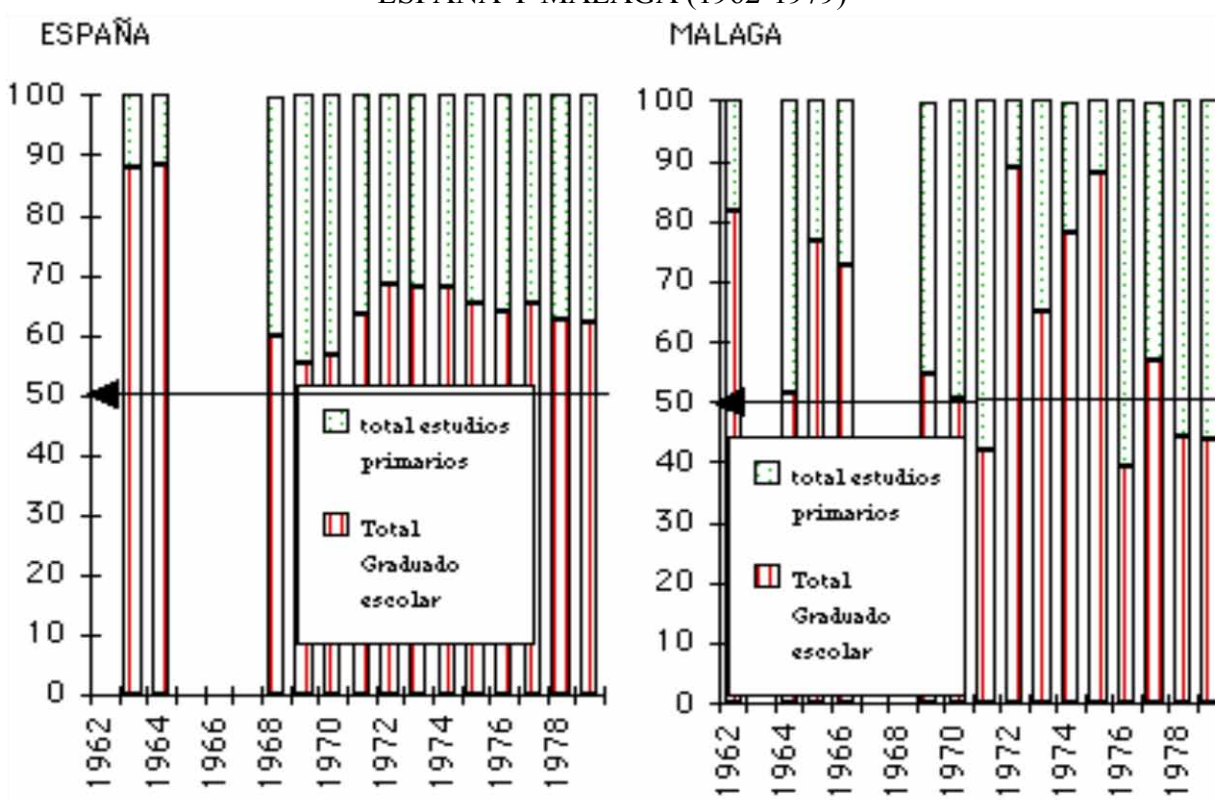
<sup>129</sup> Memoria elaborada por el Servicio de Inspección Técnica correspondiente al curso 1979-80. Málaga. (Enviada a Madrid en Marzo de 1981). AGA: sig.de la caja 92.872, exp. 72-75.



- Mayor estabilidad y especialización de los profesores en estos centros.
- En algunos centros privados aún realizaban una selección muy fuerte de alumnado en su admisión, poniendo enormes trabas para los repetidores.
- Nivel cultural y económico general de las familias que llevan a sus hijos a los centros públicos inferior al que demanda la enseñanza privada.
- Los centros privados cuentan con personal administrativo del que carecen los públicos, realizando estas funciones el profesorado, en detrimento de su función fundamental, la docencia.

Este panorama expuesto en las memorias realizadas por la inspección, donde se describe las dificultades de éxito escolar en nuestra provincia, y se observa unas tasas peores que la media nacional, puede observarse también en las gráficas siguientes:

GRÁFICO 8: PORCENTAJE DE GRADUADOS EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA.  
ESPAÑA Y MÁLAGA (1962-1979)



Fuente: INE *Estadística de la Enseñanza en España*, ver fechas señaladas.

Elaboración propia

Al observar los datos se aprecia una diferencia ostensible entre España y Málaga. Mientras en el total de España más de la mitad de los estudiantes obtienen el graduado escolar (entre el 63% y 68%) de 1971 a 1979, en Málaga se mantiene por debajo del 50% a partir de 1976<sup>130</sup> (excepto 1977 con un 56%). Destaca que entre 1972 y 1975, años en los que se están implantando los cursos 6º, 7º y 8º de E.G.B., se gradúen en Málaga un porcentaje muy elevado de alumnos, entre el 65% y 89%.

De esta manera los jóvenes de Málaga tienen menos oportunidades de iniciar estudios de bachillerato que los de España. El certificado de escolaridad únicamente les posibilita matricularse en Formación Profesional o incorporarse al mercado laboral.

---

<sup>130</sup> El curso 1975-76 es el primer año en el que se imparte 1º de B.U.P. tras un periodo de transición como consecuencia de la reforma Villar Palasí. Ver anexo, tabla 7.

### 6.3.- LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (1957-1980)

Hemos observado hasta aquí las etapas previas a la segunda enseñanza, se procederá ahora a señalar las características del aumento de estudiantes de segunda enseñanza, es decir, bachillerato y formación profesional durante la etapa que se examina.

La segunda enseñanza ha sido objeto de investigación histórica tanto en su organización como en su funcionamiento, estructural y funcional, además excelentes investigadores son profesores en ella; de manera que pueden encontrarse trabajos de gran interés desde distintas perspectivas. Estudiada como parte integrante del sistema educativo en general pronto adquiere sustantividad propia y durante los años setenta y ochenta se le dedican investigaciones especiales. Desde la perspectiva educativa la mejora de la docencia, las propuestas de mejorar la enseñanza, debe venir acompañada, se señala, de una mejor financiación de la enseñanza y dentro de un marco político institucional diseñado con la participación de los profesores. Donde se respete la libertad de cátedra y se estimule la carrera docente. Sin las limitaciones de los libros de texto o del control de su actividad o de sus evaluaciones por representantes de otros niveles docentes o académicos.

Desde la perspectiva histórica, la segunda enseñanza ha sido una fuente de datos para conocer y considerar el carácter de los sucesivos sistemas políticos en los últimos siglos. Cada régimen que permanecía en el gobierno perfilaba este nivel, lo que reflejaba el carácter de las distintas etapas, se ha insistido. Según el sistema aplicado así se conformaba el marco ideológico, institucional, administrativo, o incluso bibliográfico que debía acompañar al docente a la hora de impartir sus clases, incluso en los medios con que contaba. Éstas y otras consideraciones han hecho de la historia de la segunda enseñanza un objeto de investigación interesante. Sin embargo, hay que hacer una matización determinante: la trascendencia de las medidas tomadas en la enseñanza secundaria era escasa, sólo una minoría se relacionaba con este nivel de enseñanza, tanto en profesores como en alumnos. Durante el siglo XIX la matrícula en los Institutos de Bachillerato mantuvo una constante estabilidad, si no un descenso, especialmente en Málaga, proceso que no se modifica hasta bien entrado el siglo XX. En los años veinte el Estado comienza a intervenir en la segunda enseñanza, pero es durante la II República cuando crece en alguna medida el número de estudiantes en ella y sin embargo aún dista mucho de considerarse la segunda enseñanza al alcance de gran parte de la sociedad. En conclusión, de este modo tampoco podían influir directamente en la sociedad, de manera manifiesta, las

transformaciones aplicadas en este nivel de enseñanza<sup>131</sup>

Hay constancia de que estas circunstancias, normales durante más de un siglo, comienzan a modificarse después de la primera mitad del siglo XX. Donde se inicia un periodo de cambio y transformación de la enseñanza, a la que no es ajeno lo que se ha dado en llamar el mundo occidental; puede decirse que ha sido un movimiento generalizado en este ámbito y se caracteriza por estar inducida políticamente. Demostración concreta son las disposiciones que se establecen desde 1964, momento en que la enseñanza en España es obligatoria hasta los catorce años: se elimina lo que era bachillerato por disposición legal (Ley Villar Palasí, 1970) y se crea otro tipo de bachillerato de menos cursos pero en edad de acceder al mercado laboral. Por tanto estudiar una enseñanza secundaria de importancia para la población y de influencia en su actividad cotidiana es analizarla en la segunda mitad del siglo XX.

### Consideraciones metodológicas

El deseo de constatar cuantitativamente las conclusiones que aquí se señalan exige tomar unas medidas adecuadas para efectuar esta operación con la mayor exactitud. En primer lugar hay que señalar que la información seriada tiene muchos altibajos de cálculo y presentación, como se ha puesto ya de manifiesto; sin embargo el principal conjunto de problemas deriva de las transformaciones políticas: la escolarización obligatoria hasta los catorce años y la aplicación de la Ley General de Educación, por ejemplo. Desde el momento que tales transformaciones legales alteran el contexto organizativo, se producen rupturas con el pasado, que borran la permanencia en el tiempo de normas, instituciones y

---

<sup>131</sup> Para ampliar este aspecto ver CABALLERO CORTÉS, Ángela (1991) *La enseñanza primaria en Málaga, 1931-1951: tesis doctoral*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, Málaga. FERNÁNDEZ PARADAS, M. y HEREDIA FLORES, V. "El Instituto de Segunda Enseñanza de Málaga. Creación y consolidación (1846-1850)". *Isla de Arriarán*, V, Mayo 1995, Málaga, 61-81. - "El Instituto de Segunda Enseñanza de Málaga en el "Sexenio Democrático" (1868-1874), en *150 Aniversario de la creación de las Enseñanzas Medias en Andalucía (1845-1995)*. Hespérides, Jerez de la Frontera (Sevilla), 1995, 133-142. GUTIÉRREZ GALENDE, J.; CUESTA ESPEJO, J.; GONZÁLEZ MOURIZ, C., coords. (1998) *Enseñanza media y sociedad malagueña. 150 Aniversario del Inicio de la Enseñanza Media en Málaga (1846-1996)*. Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación, Málaga. JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F. y BURGOS MADROÑERO, M. (1994) *Los institutos de bachillerato de Málaga (1846-1993)*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial, Málaga. ORTEGA BERENGUER, E. (1982) *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931*. Universidad, Excm. Diputación Provincial, Málaga. - (1985) *La enseñanza en Málaga, 1833-1933*. Secretaría de Publicaciones de la Universidad, Málaga. - (1991) "Los orígenes de la Universidad de Málaga" en *Actes du colloque de Tours*, 12-14 janvier 1990. Universidad de Tours. ORTEGA BERENGUER, E.; PAREJO BARRANCO, A. (1992) *El Instituto "Pedro Espinosa" de Antequera: sus primeros años (1928-1934)*. I.B. "Pedro Espinosa", Antequera. VICO MONTEOLIVA, M., coord. (1995) *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea*. Algazara, Universidad, Málaga.

actos semejantes, por lo que el estudio sistemático, seriado, de los hechos es muy difícil. Ha sido necesario converger y sincronizar para establecer unos términos comunes que permitan las necesarias comparaciones. En efecto, al establecerse la edad escolar hasta los 14 años en 1964 crecen los estudiantes, única actividad permitida legalmente a la población dentro de esa edad. Así, según la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 es “obligatoria para todos los españoles una educación básica de ocho cursos desde los seis a los catorce años. Hasta los diez años de edad estos cursos se desarrollarán con obligatoriedad exclusiva en los centros docentes de enseñanza primaria y entre los diez y catorce, con obligatoriedad electiva entre esos mismos centros y los de estudios medios”<sup>132</sup>. La causa directa por la que se generaliza la enseñanza secundaria en esas condiciones es por implantación legal de la fuerza política predominante en ese momento. Desde 1964 se motiva, se induce o se fuerza a estudiar a la población hasta los 14 años. Desde 1970 la reforma exige acceder a la enseñanza secundaria con catorce años, reduciendo el número de cursos y dando lugar a una población escolar con edades diferentes de la anterior etapa.

Para subsanar estas dificultades, para efectuar los oportunos análisis y comparaciones hemos propuesto algunas soluciones a las que nos atendremos en nuestra investigación.

### Sustitución de Planes de Estudio.

Desde 1971 hasta 1978 se lleva a cabo desde el ministerio de Educación y Ciencia la reforma de las Enseñanzas Medias, previstas por la Ley General de Educación de 1970. Implantándose por este motivo el nuevo bachillerato, el BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente). Durante este periodo tiene lugar la transición de un bachillerato con 6 cursos + el curso preparatorio para el ingreso en la universidad (denominado PREUNIVERSITARIO, en adelante PREU) a otro con 3 cursos + el Curso de Orientación Universitaria (en adelante COU). En el curso 78-79 todos serán ya alumnos de BUP.

---

<sup>132</sup> Presidencia del Gobierno (1967) *Proyecto del II Plan de Desarrollo Económico y Social*, Madrid, 10. Citado en ROMERO..., 1969, 190).



TABLA 9: ESQUEMA DE LA APLICACIÓN DEL PLAN DE 1970 EN BACHILLERATO

CURSO EGB/BACHILLERATO

	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años
1970-71	1º	2º	3º	4º	5º	6º	COU	
1971-72	5º	2º	3º	4º	5º	6º	COU	
1972-73	5º	6º	3º	4º	5º	6º	COU	
1973-74	5º	6º	7º	4º	5º	6º	COU	
1974-75	5º	6º	7º	8º	5º	6º	COU	
1975-76	5º	6º	7º	8º	1º BUP	6º	COU	
1976-77	5º	6º	7º	8º	1º BUP	2º BUP	COU	_Termina el Plan Antiguo
1977-78	5º	6º	7º	8º	1º BUP	2º BUP	3º BUP	
1978-79	5º	6º	7º	8º	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU_Todos son alum.BUP
1979-80	5º	6º	7º	8º	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU
1980-81	5º	6º	7º	8º	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU

Elaboración propia

Razón alumnos/curso

La recogida y el análisis de los datos sobre alumnos de bachillerato ha pasado por varias fases:

En un primer momento tomamos las cifras absolutas de alumnos en este nivel, pero al analizarlas observamos que desde 1971 hasta 1976 el número de alumnos disminuía, coincidiendo con el periodo en que se llevaba a cabo la transición de un bachillerato de 6 cursos + PREU, al BUP con 3 cursos + COU. Reforma establecida por la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí como se ha expuesto.

Lógicamente, al constar de más cursos el bachillerato antiguo, debía contar más alumnos que el nuevo, imposibilitando una comparación continua a lo largo de todo el periodo 1960-1980 entre los totales. Por tanto, para poder equiparar los dos bachilleratos con objeto de realizar las necesarias comparaciones, dividimos la cifra total de alumnos de bachillerato por los cursos que tuviese, obteniendo por tanto una proporción (ratio) alumnos por curso. Así, hasta el curso 1970-71 se dividió el número de estudiantes entre siete (  $R_{1970-71} = \text{nº total alumnos bach.} / 7$  ), el curso 1971-72 entre seis, 1972-73 entre cinco, 1973-74 entre cuatro, desde el curso 1974-75 hasta el 1977-78 entre tres, y a partir del curso 1978-79 entre cuatro, pues ya estaba completamente implantado el BUP.

Estudiantes(14-16) de bachillerato

\_\_\_\_ Los estudiantes (14-16) son los jóvenes que estudian bachillerato de 14 a 16 años; esta categoría de estudiante de bachillerato, que se encuentra cursando libremente sus estudios no obligatorios, se halla tanto en el plan de 1953 como en el de 1970. Lo que permite una comparación por curso, año académico por año

académico, en circunstancias semejantes a lo largo de la etapa en cuestión lo que reporta una fiabilidad a los resultados.

Si se quiere saber la verdadera proporción en que aumentan los estudiantes de bachillerato, es decir comparar los cambios entre 1960 y 1980, la relación se nos muestra imposible bien porque son cursos dispares, grupos de edad diferentes, sistema educativo sin integración en sus diferentes ramas, años de escolaridad obligatoria o no, etc. Saber, por tanto, en qué medida y porqué aumentan los estudiantes de bachillerato se nos presenta hoy como un reto. De todas las posibles soluciones se ha optado por comparar el sector común del bachillerato de 1953 y de 1970, es decir comparar los cursos 5º,6º y Preuniversitario(14-16 años) del bachillerato de 1953 con 1º,2º y 3º de BUP(14-16 años) el entonces nuevo bachillerato.

Esta opción nos permite saber con exactitud el número de personas de las edades 14, 15 y 16 años que hay en el país o cualquier provincia y por tanto el grado de continuidad real de los estudios. Al poder comparar población y alumnos, el grado de mejora del análisis nos convenció de su necesidad. Sobre todo porque accedíamos al conocimiento de la población desde el perfil general. Los estudiantes se convierten en población inactiva frente a otra población, la activa, que se nutre de aquella. El trabajo, realidad que de alguna manera dirige desde siempre los estudios y a los estudiantes, podía ser valorado junto con las instituciones relacionadas con la enseñanza, porque toda enseñanza tiene como objetivo una utilidad social a la vez que una utilidad personal para los segundos. Instituciones e individuos se dan la mano en una serie de acciones que llevan a la titulación.

### Bachillerato y formación profesional

Hasta la Ley Villar no se integrarán efectivamente la formación profesional y el bachillerato en el sistema educativo, estableciéndose sus relaciones. A partir de este momento, la continuación de estudios en la enseñanza secundaria en los niveles medios estará condicionada por: la existencia de una "doble titulación" al terminar la E.G.B., por el alto índice de fracaso escolar en dicho nivel y por el desprestigio de la F.P. En un principio la mayor parte de los alumnos que conseguían el graduado escolar se matriculaban en el bachillerato y los que obtenían el certificado de escolaridad a formación profesional o abandonaban el sistema y se dirigían al mercado laboral. Sin embargo esta tendencia ha ido cambiando con el paso del tiempo y cada vez son más los alumnos que deciden estudiar F.P. aunque hayan conseguido el graduado escolar (PAZ BÁÑEZ,1987,64-65).

Para observar de forma más completa el incremento de alumnos en la segunda enseñanza decidimos estudiar la evolución de la matrícula en la

formación profesional. En la recogida y análisis posterior de los datos nos encontramos con el mismo problema descrito en el bachillerato, es decir, a partir de 1970 tiene lugar la transición de una formación profesional de 7 cursos (2 de iniciación, 3 de oficialía y 2 de maestría) a 5 cursos (2 de primer grado y 3 de segundo grado), como consecuencia de la reforma Villar Palasí, por lo que su comparación con los años precedentes era imposible. De esta manera optamos por realizar el mismo procedimiento que seguimos en el bachillerato: recoger la cifra de los alumnos de 14 a 16 años matriculados en este nivel educativo, que correspondería, según la Ley de 1957, a los cursos 1º, 2º y 3º de oficialía, y, según la Ley de 1970, a los cursos 1º, 2º y 3º de F.P.

### **6.3.1. La Enseñanza Secundaria en España**

#### **a) EL BACHILLERATO**

Si nos centramos a nivel del país en el ámbito del bachillerato, plan 1953 o 1970, debemos destacar que al igual que en toda la segunda enseñanza, bachillerato y formación profesional, los estudiantes crecen constantemente, exceptuando algunos momentos. Concretamente a finales de la década de los sesenta ya se observaba la popularización de las enseñanzas medias en nuestro país en comparación con el lento avance de la enseñanza primaria. Sin embargo esta expansión no ha afectado por igual a todos los tipos de enseñanza media, experimentando un crecimiento más acelerado el Bachillerato, que coincide con el aumento de la demanda del sector servicios en el país. “Parece como si determinadas ocupaciones intermedias eligieran cada vez más para su formación la vía más clásica del Bachillerato, un tipo de enseñanza pensado realmente como orientación general y como preparación para la Universidad”<sup>133</sup>. Este hecho se observa al analizar la cifra de alumnos/curso, que se multiplica por 4,5 en la etapa de 1957 a 1980. El incremento de alumnos está acompañado del aumento de profesores y centros, alcanzando el máximo número en el curso 1971-72.

La reforma del sistema educativo de Villar Palasí supuso la reducción de los cursos del bachillerato y por tanto la transformación de los centros que lo impartían en colegios de enseñanza primaria. Así ocurrió a los centros que ofrecían el bachillerato elemental o lo que es lo mismo aquellos que proporcionaban clases de 1º a 4º y reválida de bachillerato. Permuta que se observa al contabilizar las correspondientes cifras de centros y maestros de EGB

---

<sup>133</sup> La Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 lo define como “el grado de la educación que tiene como finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los notablemente capaces para el acceso a los estudios superiores” (cap.I). Citado en ROMERO...,1969,197.

y BUP. Convertir los antiguos centros de bachillerato elemental por centros para impartir el nuevo bachillerato era anormal, según parece porque las posibilidades de establecer centros de Bachillerato Unificado Polivalente eran más bien pocas, teniendo en cuenta el corto número de estudiantes que hasta entonces accedían a tales estudios. Además la enseñanza no obligatoria del BUP parecía desmotivadora, así parecía más difícil y complicado invertir en un tipo de enseñanza hasta entonces elitista. Un importante cambio se produjo, los alumnos de secundaria seguían aumentando en el país a pesar de las dificultades que suponía estudiar para conseguir un título de carácter general imposible de convertir en título profesional en un breve plazo de tiempo. Así la cantidad de titulados crece de 1957 a 1981, especialmente por el descenso en el grado de selectividad del bachillerato. En efecto, si bien sólo un 25% de los que empiezan en 1960, y ya eran pocos los matriculados, terminaba bachillerato en 1957 en una proporción que se mantiene hasta 1971 (alrededor, como se ha citado, del 28%); en el final de la etapa, en 1980, y siendo un número elevado de alumnos los que estudian, acaban de todos los que comenzaron el 77%. Las cifras que tomamos y señalamos hasta aquí nos permite saber que durante y tras la reforma de Villar Palasí el nuevo bachillerato permite un importante aumento de titulados.

- Cifras absolutas.

El número de alumnos de Bachillerato en España, en el periodo que va desde 1957 hasta 1980, experimenta un crecimiento constante en sus cifras absolutas (Ver anexo, tabla 10). Sin embargo, este incremento se interrumpe desde 1971 hasta 1975, fecha en la que disminuye en 745.974 la cifra total de bachilleres. Esta circunstancia se explica porque en esos años se lleva a cabo desde el ministerio de Educación y Ciencia la reforma de las Enseñanzas Medias.

La cifra absoluta más alta de alumnos de bachillerato (con 1.538.153 estudiantes) se alcanza en el curso 1970-71, aún con 7 cursos académicos.

El número de estudiantes se estima que crece a lo largo del periodo de 1957-80 a razón de 28.297 alumnos cada año, lo que supone un total de 650.825 estudiantes más en 1980. Es decir, el total de alumnos se multiplica por 2,6 de 1957 a 1980.

La relación alumnos de bachillerato por 100 habitantes también experimenta un crecimiento en este periodo, pasando del 1,3% en 1957 al 2,8% en 1980. Sin embargo, de 1966 a 1974 este porcentaje aumenta a más del 2,9%, destacando los cursos 69-70 y 70-71, en donde se alcanza una relación de 4,1 y 4,5 estudiantes de bachillerato por 100 habitantes respectivamente.

- Ratio alumnos/curso .

El número de alumnos por curso<sup>134</sup> aumenta progresivamente durante el periodo de estudio. Sin embargo, este incremento se interrumpe en dos momentos:

- Curso 73-74: 1.583 estudiante menos que en el curso anterior.

- Curso 78-79: 42.635 alumnos menos.

Este descenso se observa también en el hueco que en la pirámide de población dejan los hijos de los no nacidos durante la guerra civil (si se analiza los datos de los estudiante de enseñanza primaria también se ve este reflejo).

Los mayores incrementos, en más de 23.000 alumnos, los encontramos en los cursos 1967-68, 1969-70 y 1972-73, destacando este último con un aumento de más de 32.000 alumnos para ese curso.

Durante todo el periodo 1957-80 la cifra de alumnos/curso se multiplica por 4,5.

- Profesores.

El número de profesores de bachillerato general experimenta un crecimiento constante, en sus cifras absolutas, desde 1957 hasta 1970.

En el curso 1970-71 se alcanza la cifra más alta de docentes, con 67.276 profesores. Sin embargo, desde esa fecha su número comienza a disminuir, alcanzando su valor más bajo en el curso 1975-76 con 48.694 profesores, volviendo a recuperarse a partir de entonces. Sin embargo, al final del periodo estudiado el número de docentes sigue siendo inferior al del curso 1970-71.

De 1970 a 1975 desciende en 18.582 el número de profesores, momento en el que se lleva a cabo la reforma del bachillerato. Al disminuir el número de cursos, disminuye también el número de profesores.

La relación alumnos de secundaria por profesor aumenta de 20,6 en 1957 a 33,5 en el curso 68-69, sin embargo, a partir de 1970 esta tasa disminuye progresivamente, de 22,8 en el curso 70-71 desciende hasta 18 en 1980. Por tanto, podemos concluir que la disminución de profesores no se debe a un empeoramiento en la calidad de la enseñanza, sino una medida necesaria para la reforma educativa.

El mayor incremento en la cifra de profesores tiene lugar de 1969 a 1970, con un aumento de 31.280 docentes.

El número de profesores en bachillerato se multiplica por 3,25 de 1957 a 1980. La cifra de docentes crece a razón de 1.916 profesores por curso, lo que supone un total de 44.062 profesores más en 1980.

---

<sup>134</sup> “Ver anexo, tabla 11.



- Centros.

El número de centros en Bachillerato General aumenta de forma constante, en sus cifras absolutas, entre 1957 y 1970. Es en esa fecha (en el curso 70-71) cuando se alcanza la cifra más alta de centros escolares (3.403). Sin embargo, a partir de entonces su número comienza a disminuir -consiguiendo su valor más bajo en el curso 76-77, con 2.229 centros- para volver a recuperarse posteriormente. No obstante, al final del periodo estudiado el número de centros sigue siendo inferior al del curso 70-71.

De 1971 a 1977 el número de centros desciende en 1.174. En este momento se lleva a cabo la reforma de Villar Palasí, ampliándose la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 14 años, y reduciéndose número de cursos en bachillerato (como ya se ha comentado anteriormente).

Los mayores incrementos en el número de centros, en más de 200, tienen lugar de 1966 a 1969, reflejo de las importantes inversiones educativas realizadas durante el I Plan de Desarrollo, y en el curso 70-71, destacando este último con un aumento de 557 centros.

Se produce un aumento medio de 54 centros por curso, lo que supone un total de 1.249 centros más en 1980. Tomando como base 100 el curso 1957, observamos que al final de el periodo estudiado la cifra se ha multiplicado por 2,06.

La relación alumnos de secundaria por centro aumenta igualmente de 1957 a 1980, pasando de 344 a 435. Sin embargo, no sigue un ritmo uniforme, pues ya desde el curso 1961-62 se alcanzan más de 400 alumnos por centro, descendiendo desde 1973 a 1978 entre los 329 y 390, y volviendo a subir a más de 400 alumnos/centro a partir de esa fecha.

- Alumnos que empezaron y terminaron Bachillerato (1950-1981).

El número de alumnos que comienzan a estudiar bachillerato<sup>135</sup> aumenta constantemente, en sus cifras absolutas, de 1950 a 1981. Sin embargo, este crecimiento se interrumpe en el curso 1966-67, en donde se contabiliza un descenso de 19.250 alumnos, y en 1975-76, con 134.893 jóvenes menos que en el curso anterior (70-71).

Pero además, observando los datos, podemos comprobar que de 1971 a 1975 nadie empieza primero de bachillerato. Esto se explica porque en esos años se lleva a cabo la reforma educativa de Villar Palasí. Bajo su gobierno se reorganizan todos los niveles educativos, desde Preescolar a la Universidad, estructurándose en una Educación General Básica, común y obligatoria, de los 6 a

---

<sup>135</sup> Ver anexo, tabla 12.

los 14 años; un Bachillerato Unificado y Polivalente, de los 14 a 16 años; y un Curso de Orientación Universitaria, a los 17.

De 1971 a 1975 disminuye en 134.893 el total de alumnos que empieza a estudiar bachillerato. Este descenso se puede explicar a que hasta el curso 70-71 los chicos podían comenzar el bachillerato con 10 años, no pudiendo ingresar en el mercado laboral hasta los 14 años. Se veían obligados de esta manera a estudiar algo mientras tanto: bien continuar primaria hasta 8º, enseñanza profesional o bachillerato. Este hecho favoreció el incremento de estudiantes en secundaria. Sin embargo, con esta reforma educativa, los que estudian BUP son aquellos que han elegido seguir estudiando a trabajar.

Los mayores incrementos, en más de 34.000 alumnos, los encontramos de 1969 a 1971, destacando el aumento en 47.165 el número de estudiantes en el curso 1969-70.

Desde 1950 el número de jóvenes que empiezan bachillerato aumenta a razón de 8.597 alumnos por curso, lo que supone un total de 266.507 estudiantes más en 1981, multiplicándose en este periodo por 5,71 la cifra inicial.

El número de alumnos que termina el bachillerato también crece de 1957 a 1981. Únicamente en el curso 77-78 encontramos un descenso importante en los estudiantes que terminan el bachillerato, con 146.030 matriculados menos respecto al curso anterior. Esto se explica porque ese año no hay ningún C.O.U., los alumnos del nuevo bachillerato estaban realizando 1º, 2º y, además, 3º de BUP (curso que sustituía al PREU para los estudiantes de 17 años), por tanto, los que se matricularon en este curso eran repetidores de PREU suspendidos en años anteriores. Por consiguiente el acceso a la universidad para algunos se retrasaba un año.

En el curso anterior, 1976-77, se alcanza la cifra más alta de matriculados en C.O.U. con 239.582 alumnos, cantidad que no se llegará a igualar más en todo el periodo.

El porcentaje de alumnos que termina bachillerato aumenta de forma constante desde 1957 (con un 25% de aprobados) hasta el curso 1973-74, momento en el que se estabiliza el porcentaje entre el 60% y 77% de aprobados, esta última alcanzada en el curso 1980-81. Señal de que las instituciones docentes efectúan una selección menos fuerte.

Es de destacar que hasta el curso 1970-71, entre 1957-1971, no terminaban más del 28% de los que comenzaban bachillerato elevándose bastante la cifra posteriormente.

- Evolución del número de alumnos en 5º, 6º y PREU/1º, 2º y 3º BUP (1964-1981).

Como ya comentamos anteriormente, uno de los principales problemas con que nos encontramos al estudiar la evolución de los alumnos de segunda enseñanza fue el de no poder comparar el número de estudiantes en Bachillerato y Formación Profesional durante todo el periodo de nuestro estudio, porque contaban con diferentes cursos y abarcaba diferentes edades. Para solucionar esta dificultad hemos decidido analizar el número de alumnos en 5º, 6º y PREU (1º, 2º y 3º BUP tras la reforma Villar Palasí), y de 1º, 2º y 3º de Oficialía (1º, 2º y 3º de F.P. tras la Ley de 1970), porque la mayoría de los jóvenes que realizan dichos estudios deben tener edades comprendidas entre 14 y 16 años. De esta manera es posible comparar los matriculados en la enseñanza media una vez que han elegido continuar estudiando en vez de trabajar.

El número de alumnos de 14 a 16 años matriculados en Bachillerato experimenta un crecimiento constante durante todo este periodo.(ver anexo, tabla 13) Sin embargo, este aumento progresivo se rompe en dos momentos: en el curso 78-79 y 80-81, años en los que disminuye la cifra total de alumnos en 16.256 y 5.672 jóvenes respectivamente.

Los mayores incrementos, en más de 70.000 alumnos, tienen lugar desde 1971 hasta 1976, precisamente en el periodo de transición entre el plan antiguo de bachillerato y el BUP (como se vio anteriormente, las cifras totales de alumnos en todos los cursos de bachillerato señalaban una disminución de estudiantes durante estos años, lo que conducía a conclusiones erróneas ya que el bachillerato elemental desaparecía para dar lugar a los cuatro últimos cursos de EGB).

Es de destacar el incremento, en más de 107.000 alumnos, producido en el curso 1971-72. A partir del curso 1976-77 se estabiliza el número de alumnos entre 815.000 y 872.000.

Desde 1964 los alumnos de este nivel aumentan a razón de 42.749 estudiantes por curso, lo que supone un total de 726.727 alumnos más en 1980, multiplicándose en ese periodo por 6,17 la cifra inicial.

Relacionando la evolución del número de estudiantes en bachillerato con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años y la población joven de esta misma cohorte, se observa un aumento en el porcentaje de jóvenes matriculados. Partiendo, en 1964-65, del 9% de jóvenes de 14 a 16 años matriculados en este nivel educativo respecto al total de jóvenes de su misma cohorte de edad, se alcanza el 43% en 1979-80, aumentando por tanto en 34 puntos este porcentaje.

Siguiendo a Viñao Frago<sup>136</sup> podemos afirmar que se está pasando de un bachillerato de élite a uno de masas en 1972, momento en el que se consigue el 27,9% de población escolarizada de 14 a 16 años.

Esta cifra es tanto más importante si tenemos en cuenta que un gran porcentaje de alumnos de este grupo de edad está matriculado en bachillerato. Así, en 1964-1965 el 64-65% de los jóvenes que realizan estudios secundarios con 14-16 años están cursando bachillerato. Esta tasa aumenta hasta el 78% en 1972-1973, disminuyendo a partir de entonces hasta el 65% en 1980. Estos datos demuestran que una gran parte de los estudiantes de esta cohorte tienen como objetivo realizar estudios medios o universitarios.

b) FORMACIÓN PROFESIONAL: Alumnos de 1º, 2º y 3º de Oficialía/1º, 2º, 3º F.P. (1964-1980)

Por tanto, la disminución a partir de 1973 del porcentaje de alumnos en secundaria, citado en el párrafo anterior, que realizan estudios de bachillerato se corresponde con un mayor incremento de jóvenes matriculados en la formación profesional, movimiento observado a partir de 1971, como comentaremos con más detalle en el apartado siguiente.

Los alumnos de 14 a 16 años matriculados en la enseñanza profesional aumentan de 73.125 estudiantes en 1964 a 464.470 en 1980, multiplicándose por 6,35 la cifra inicial.(ver anexo, tabla 14) Es decir, 393.345 jóvenes más al final del periodo, lo que supone un incremento de 23.020 estudiantes por curso.

Sin embargo, se observa un descenso en sus cifras en los cursos 1972-73, con 1.514 estudiantes menos que el año anterior, y 1978-79, con una disminución de 16.256 jóvenes en relación al curso precedente (puede ser consecuencia de un error en la contabilización de alumnos por el I.N.E., pues no concuerda este descenso con la evolución general y creciente en todo el periodo).

Los mayores aumentos en el número de alumnos se encuentran a partir de 1971 (salvo los casos ya señalados de 1972 y 1978), con incrementos superiores a los 25.000 estudiantes, destacando los 60.839 jóvenes más matriculados, respecto al año anterior, en el curso 1975-76 y los posibles 184.416 más en el curso 1979-80.

c) TOTAL DE ALUMNOS 14-16 EN ENSEÑANZA SECUNDARIA (1964-1980).

El total de alumnos de 14 a 16 años en España, matriculados en

---

<sup>136</sup> VIÑAO FRAGO (1982) *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid, Siglo XXI, p.465. Se suele fijar, cuantitativamente, el paso de un bachillerato de élite a uno de masas cuando la población escolarizada del grupo de edad correspondiente es superior al 25%.

Bachillerato y Formación Profesional de 1964 a 1980, aumenta de forma constante, pasando de 213.613 jóvenes a 1.331.685, multiplicándose por 6,23 la cifra inicial.(ver anexo, tabla 15) El número de estudiantes crece a razón de 65.769 alumnos por curso, lo que supone un total de 1.118.072 personas más al final del periodo estudiado.

No obstante, en 1978 se observa un descenso de 121.505 estudiantes respecto al curso anterior. En ese año se produce una disminución de alumnos en todos los cursos de formación profesional (puede ser un error en su contabilización por el I.N.E.).

Los aumentos más importantes en la cifra de alumnos se localizan desde 1971 y hasta 1979 (a excepción de 1978), con incrementos superiores a las 100.000 personas (en 1977 únicamente se contabilizan 46.000 jóvenes más que el curso anterior). Podemos destacar el aumento producido en 1979-80, con 242.367 estudiantes más que en el curso anterior.

Este importante desarrollo de la segunda enseñanza no se corresponde con un crecimiento previo de la población joven. Así, mientras el número de estudiantes aumenta un 623% de 1964 a 1980, los jóvenes de 14 a 16 años sólo lo hacen en un 128%. Es decir, se produce un incremento en el porcentaje de jóvenes de 14 a 16 años que realizan estudios secundarios en relación con el total de la población de este grupo de edad. En 1964 únicamente 13,6 jóvenes de cada 100 con edades comprendidas entre 14 y 16 años realizaban estudios secundarios. Sin embargo, en 1980 el 66,4% de los jóvenes de esta cohorte estaban matriculados en bachillerato o formación profesional. Por tanto, en este periodo se contabiliza un aumento de 52,8 puntos porcentuales en el porcentaje de estudiantes de 14 a 16 años que realizan segunda enseñanza respecto al total de jóvenes de su grupo de edad.

### **6.3.2.- Enseñanza Secundaria. Málaga**

Se sigue observando en Málaga que al igual que la media española los matriculados en bachillerato son más en 1980 que en 1957. Casi se triplican los estudiantes a lo largo de la etapa, pero si comparamos a través del número estimado alumnos/curso se comprueba que el incremento es aún mayor, alcanza más que a triplicarse, se multiplica por cinco en 1980. El mayor número de estudiantes se da en el curso 1970-71, al año siguiente comienzan a desaparecer los 7 cursos del bachillerato de 1953 y se reducen a 4 los cursos, dando lugar al descenso en el total de alumnos. Por otra parte, además, se corrobora el crecimiento real al aumentar el porcentaje de alumnos por habitante.

También se multiplica el número de matriculados en primer curso en 1981 por 6,67. En tanto que el rendimiento de los estudiantes de bachillerato mejora



entre 1957 y 1981 notablemente, mientras en 1957 termina los estudios el 14% de los matriculados que en 1950 iniciaban el bachillerato, en 1980 lo hacen el 65% de los matriculados que comenzaban en 1976-77. La causa de la menor selectividad se explica por la actitud política favorable al cambio de fines de los sistemas educativos, que pasan a cuidar de los alumnos más que a realizar otras funciones como la selectiva, lo que señalan MONCADA, LERENA, LAMO y otros.

Si valoramos el crecimiento de la población estudiantil de secundaria específicamente en el ámbito de los estudiantes (14-16) de bachillerato, se calcula que se multiplican éstos ocho veces, sólo de 1964 a 1980. De manera que puede considerarse el mayor incremento de los que ya hemos señalado en el marco de las cifras absolutas y alumnos/curso; por consiguiente los escasos estudiantes de los últimos años académicos (5º, 6º y COU) del antiguo bachillerato pasan a ser mucho más numerosos en el nuevo bachillerato, una de cuyas características es no ser gratuito. De todas maneras aún quedaban bastantes jóvenes que no cursaban bachillerato después de los catorce años, edad de comenzar a trabajar. Así de 100 jóvenes mayores de 14 años en 1964 estudiaban bachillerato 5,9; en tanto que en 1980 lo hacían al menos 37.

La mayor parte de los estudiantes (14-16) preferían titularse en Bachillerato y menos en FP, esta tendencia creciente desde 1964 quedó rota en 1977 con un aumento importante de matriculados en FP, aumento que se mantiene hasta el final del periodo.

Los centros y el profesorado crecen constantemente desde 1957 hasta 1980, pero sólo mejora la relación alumno-profesor en tanto que alumno-centro señala una cierta masificación. La más numerosa apertura de centros se celebra en el curso 1967-68, donde abrieron sus puertas 11 nuevos institutos en la provincia. Cifra importante si se tiene en cuenta que en Málaga de 21 centros en 1957 se pasa a 52 en 1980.

La segunda enseñanza crece, por tanto, continuamente ya que se nutre de los que estudian BUP y FP, por consiguiente la sigue el 55,8% de los jóvenes entre 14-16 años en 1980, en tanto que en 1964 sólo lo hacía el 8,9%, incremento que significa un 798% la cantidad de 1964. Los estudiantes (14-16) en 1980 son ya más de la mitad de los jóvenes de su edad, cantidad que se genera a lo largo de los últimos años.

#### a) EL BACHILLERATO

- Alumnos. Cifras absolutas.

El número de alumnos de bachillerato en Málaga experimenta un crecimiento constante, en sus cifras absolutas, desde 1957 hasta 1980 (ver anexo, tabla 16). Sin embargo, este incremento se interrumpe desde 1971 hasta 1976 (al

igual que ocurre en el total del país) fecha en la que disminuye en 12.617 la cifra total de alumnos de Segunda Enseñanza, debido a la transición de un bachillerato a otro.

La cifra absoluta más alta de alumnos de bachillerato se alcanza, al igual que en el total de España, en el curso 1970-71, con 27.035 estudiantes, cantidad que no se volverá a conseguir en todo el periodo estudiado.

El número de estudiantes crece a razón de 631 alumnos cada año, lo que supone un total de 14.513 bachilleres más en 1980, multiplicándose por 2,88 el total de alumnos en toda la etapa (desde 1957).

La relación alumnos de bachillerato por 100 habitantes aumenta de 0,9% en 1957 a 2,3% en 1980. No obstante, de 1967 a 1973 este porcentaje aumenta a más del 2,7%, destacando los cursos 1969-70 y 1970-71 donde se alcanza una relación de 3 y 3,2 alumnos de bachillerato/100 habitantes respectivamente.

El número de alumnos por curso experimenta un crecimiento constante en todo el periodo, sin embargo hay varios momentos en los que se interrumpe este incremento:

- Curso 1973-74, con 549 alumnos menos que el curso anterior.
- Curso 1975-76, con 663 alumnos menos.
- Curso 1978-79, con 1443 alumnos menos.

Los mayores aumentos los encontramos en el curso 1974-75, con 1379 estudiantes más que en el año anterior y en el curso 1977-78 con un incremento de 1,829 alumnos. Se multiplica por 5 la cifra de alumnos por curso respecto a 1957.

- Alumnos que empezaron y terminaron Bachillerato (1950-1981).

La cifra de alumnos que inician sus estudios de bachillerato en Málaga aumenta de forma continuada en sus cifras absolutas entre 1950 y 1981 (ver anexo, tabla 17). Sin embargo se observan varios momentos en los que disminuye el número de jóvenes que comienzan: los cursos 1951-52 (con 245 alumnos menos que el año anterior), 1965-66 (36 estudiantes menos), 1975-76 (1.784 jóvenes menos que el curso anterior, es decir, 1970-71) y 1980-81 (con una disminución de 84 estudiantes).

El descenso más importante, el producido en el curso 1975-76 se explica, como ya se vio al comentar los datos del país, porque tras la reforma Villar Palasí ya no existe la posibilidad de matricularse en 1º de bachillerato con 10 años, teniendo que terminar la escolaridad obligatoria a los 14 y después elegir continuar estudiando o empezar a trabajar. Esta reforma explica que desde el curso 71-72 hasta el 74-75 nadie empiece el bachillerato, pues están estudiando la EGB.

Los mayores incrementos, en más de 1.000 alumnos, los encontramos de 1967 a 1970 y en el curso 77-78.

Desde 1950 el número de estudiantes que empieza bachillerato aumenta a razón de 1.242 alumnos por curso, lo que supone un total de 7.215 estudiantes más en 1981, multiplicándose por 6,67 la cifra inicial.

Igualmente, los alumnos que terminan el bachillerato aumentan constantemente en sus cifras absolutas de 1957 a 1981, con la excepción del curso 1977-78, en donde se observa un descenso de 3.705 alumnos con respecto al curso anterior. Esto se explica porque en ese año no existe ningún COU, los alumnos del nuevo bachillerato aún están haciendo 3º de BUP, por tanto, los alumnos que están matriculados son alumnos repetidores de cursos anteriores.

En el curso 76-77 se alcanza la cifra más alta de matriculados en COU, con 5.889 alumnos, cantidad que no se volverá a conseguir en todo el periodo.

El porcentaje de alumnos que termina bachillerato se incrementa de manera continuada desde 1957 (con un 14% de aprobados) hasta el curso 1980-81 (con un 65%). Sin embargo, encontramos dos momentos en los que el porcentaje de aprobados supera el 70%: en el curso 1973-74 (con un 73%) y 1976-77 (con un 78%).

Podemos destacar que hasta el curso 1970-71 no terminaban más del 22% de los jóvenes que comenzaban el bachillerato.

- Evolución del número de alumnos en 5º, 6º y PREU/ 1º, 2º y 3º BUP. Málaga (1964-1980).

El número de alumnos con 14, 15 y 16 años crecen de manera constante en esta etapa, pasando de 2.750 estudiantes en 1964 a 22.161 en 1980 (ver anexo, tabla 13). Únicamente se observa un descenso de unos 200 alumnos en el curso 1965-66.

Los mayores incrementos, en más de 1.000 alumnos, se producen entre 1971 y 1976, así como entre 1978 y 1980. Los datos parecen indicar que la cifra de alumnos de este grupo de edad comienzan a estabilizarse, en Málaga, a partir del curso 1979-80, en torno a los 22.000 alumnos.

Desde 1964 el número de estudiantes aumenta a razón de 1.142 alumnos por curso, lo que supone un total de 19.411 estudiantes más en 1980. La cifra de adolescentes matriculados en bachillerato se multiplica por 8 de 1964 a 1980.

Analizando el número de estudiantes de 14 a 16 años en bachillerato respecto a la población joven de su misma cohorte, se observa un incremento en su porcentaje de alumnos matriculados en este nivel educativo, pasando del 5,9% en 1964 al 37%-38% en 1979-80. A partir de estos datos podemos delimitar en 1974 el momento en el que se evoluciona de un bachillerato de élite a uno de masas, según Viñao Frago, al contabilizarse el 27,4% de escolarización.

Este dato es tanto más significativo cuando la mayoría de los estudiantes de este grupo de edad están matriculados en bachillerato durante todo el periodo

analizado. En 1964-1965 el 64%-65% del total de los alumnos de 14 a 16 años cursaban bachillerato. Esta tasa aumenta hasta el 75%-77% entre 1972 y 1978 (a excepción de 1977, con un 72% en bachillerato), disminuyendo a partir de entonces hasta el 66,6% en 1980. Por tanto, la mayor parte de los jóvenes de esta cohorte realizan estudios secundarios orientados hacia la enseñanza universitaria y media, y no al mundo laboral. Dinámica que se modifica desde 1978 por la tendencia a cursar en mayor grado F.P.

- Profesores.

El número de profesores de bachillerato general experimenta un crecimiento constante desde 1957 hasta 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe en varios momentos:

- Curso 58-59, con 51 profesores menos que el curso anterior.
- Curso 62-63, con 18 profesores menos.
- Curso 65-66, con 25 profesores menos.
- Curso 73-74, 120 menos.
- Curso 75-76, 65 menos.

Los mayores incrementos, en más de 150 profesores, los encontramos en el curso 1971-72 y de 1978-1980, destacando el aumento de 162 docentes en el primer caso. El total de enseñantes en bachillerato se multiplica por 3,23 de 1957 a 1980.

La relación alumnos de secundaria por profesor no sigue un ritmo constante. Así, de 16,5 alumnos por profesor en 1957 aumenta hasta 31,5 en el curso 1967-68, descendiendo a partir de entonces hasta alcanzar 14,7 en 1980. Por tanto, podemos decir que disminuye el número de alumnos por profesor de 1957 a 1980, mejorando de esta manera la atención al alumno y en general se favorece la calidad de la enseñanza, consecuencia del importante incremento de profesores en todo el periodo.

- Centros.

El número de centros en Bachillerato aumenta progresivamente en todo el periodo 1957-1980. Sin embargo, este incremento no es continuado, encontrándonos algunas disminuciones:

- Curso 1958-59, con 1 centro menos que el curso anterior.
- Curso 1964-65, con 3 centros menos.
- Curso 1974-75, 3 menos.
- Curso 1975-76, 2 menos.

El mayor aumento en el número de centros se localiza en el curso 1967-68, con 11 institutos más que el año anterior.

El número de centros aumenta de 21 en 1957 a 52 en 1980, es decir, se multiplica por 2,28 la cifra total de institutos en Málaga. Esto indica que se crea, como media, algo más de un centro (1,3) por curso.

La relación alumnos de secundaria por centro aumenta de 1957 a 1980, pasando de 367 a 427. No obstante, no sigue un ritmo uniforme, así, de 367 en 1957, aumenta a 488 en el curso 1964-65 y a más de 500 desde 1965 hasta 1971, volviendo a descender hasta 464 en el curso 1972-73 y alrededor de 300 desde 1973 hasta 1976, para a partir de entonces estabilizarse a más de 400.

El mayor número de alumnos por centro (626) tiene lugar en el curso 1969-70 (antes de la reforma).

b) FORMACIÓN PROFESIONAL: Alumnos de 1º, 2º y 3º de Oficialía/1º, 2º, 3º F.P. (1964-1980).

Los jóvenes de 14 a 16 años matriculados en la enseñanza profesional aumentan de 1.421 en 1964 a 11.119 en 1980, multiplicándose por 7,82 la cifra inicial (ver anexo, tabla 14). No obstante, este incremento se interrumpe en dos momentos: en el curso 1965-66, con 34 estudiantes menos que el año anterior, y en el curso 1978-79, en el que se contabiliza un descenso de 1.735 personas. Esta última disminución puede ser debida a un error en el cómputo de alumnos por parte del I.N.E., pues no concuerda con el incremento general y continuado durante todo el periodo.

Los mayores aumentos, en más de 1.000 alumnos, tienen lugar a partir de 1975 (salvo el caso ya comentado de 1978) y hasta 1980. Estas subidas coinciden con el ingreso en la Formación Profesional de alumnos que han realizado la E.G.B. (los primeros salieron en el curso 1974-75) y con los efectos de la crisis económica de 1973. Si son válidas las cifras, destaca el curso 1979-80, con 4.060 jóvenes más que el año anterior.

El número de alumnos de 14 a 16 años matriculados en la formación profesional aumenta a razón de 570 estudiantes por curso, lo que supone un total de 9.698 personas más al final del periodo estudiado.

c) TOTAL DE ALUMNOS 14-16 EN ENSEÑANZA SECUNDARIA (1964-1980).

El número total de estudiantes que realizan estudios de secundaria con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años en Málaga aumenta de forma constante de 1964, con 4.171 jóvenes, a 1980, con 33.280. Es decir, en este periodo se contabiliza un incremento de 29.109 estudiantes, lo que supone un total de 1.712 personas más por curso. Tomando a 1964 como base 100, en el año 1980 se ha incrementado el número de alumnos de 14 a 16 años en secundaria en un 798%.(ver anexo, tabla 15)



Sin embargo, este crecimiento tan importante en el número de alumnos se interrumpe en 1965 (238 estudiantes menos respecto al curso anterior) y 1978 (con un descenso de 1.642 jóvenes).

Los mayores aumentos, en más de 1.600 estudiantes, se localizan a partir de 1971 y hasta 1979 (a excepción del curso 1978-79, como ya se señaló anteriormente), destacando los incrementos en más de 4.000 jóvenes que se contabilizan en 1971, 1975, 1976 y 1979 (este último con 5.263 alumnos más respecto al curso anterior).

El porcentaje de los alumnos de 14 a 16 años matriculados en secundaria respecto al total de jóvenes de esta cohorte de edad aumenta del 8,9% en 1964 al 55,8% en 1980, es decir se produce un incremento de 46 puntos en este porcentaje. Ya desde 1976 la mitad de los jóvenes de esta cohorte realizan estudios secundarios, lo que refleja el importante desarrollo de este nivel educativo en nuestro periodo de estudio que lleva a generalizar la segunda enseñanza hasta la mayoría de la población 14-16 años, más del 50% de personas en las edades citadas..

### **6.3.3.- Bachillerato. Comparación España y Málaga (1957-1980)**

El crecimiento es la constante en esta etapa de la segunda enseñanza, tanto en alumnos, centros y profesores, especialmente mayor en el caso de Málaga. Crecimiento que se observa desde 1964, sobre todo en el incremento de alumnos de bachillerato con 14-16 años, mientras España multiplica por 6 veces la cifra de estos estudiantes en 15 años, Málaga lo hace en 11. Pero la sociedad de Málaga observa como a pesar del crecimiento más acelerado de los tres elementos señalados, pierde posiciones respecto a la media española, especialmente al comenzar los años setenta y al finalizar la misma década. El descenso de la proporción de alumnos en bachillerato es manifiesto en 1980. Y lo que es consecuencia de la falta de alumnos: Málaga tiene más profesores por alumno que la media del país.

Otro aspecto que diferencia a Málaga es el resultado de los estudios de bachillerato, los jóvenes que alcanzan la titulación son proporcionalmente menos numerosos que en España, de manera que el bajo éxito en los estudios y su abandono hay que añadirlo al inferior porcentaje de estudiantes de bachillerato de 14 a 16 años respecto a la población de la misma cohorte de edad en la provincia. En general el estudiante de Málaga fracasa mucho más que el estudiante medio del Estado.

- Alumnos. Cifras absolutas.

El número de alumnos de Bachillerato, tanto en Málaga como en España, experimenta un crecimiento constante, en sus cifras absolutas, desde 1957 hasta 1980. Sin embargo, este incremento se interrumpe desde 1971 hasta 1975 (1976 en Málaga), fecha en la que se produce un descenso en la cifra total de alumnos de Segunda Enseñanza. Esto se puede explicar porque en esos años se lleva a cabo la reforma de las Enseñanzas Medias.

La cifra más alta de alumnos de bachillerato se alcanza en el curso 1970-71, tanto en Málaga como en España.

El total de estudiantes aumenta más rápidamente en Málaga que en España, multiplicándose por 2,88 la cifra de alumnos desde 1957 hasta 1980, mientras que España sólo lo hace por 2,6.

La relación alumnos de bachillerato por 100 habitantes es superior, durante todo el periodo estudiado, en España, con un 2,8% en 1980, mientras que Málaga sólo llega al 2,3% en esa misma fecha. Sin embargo hay que tener en cuenta que el porcentaje de partida es inferior en Málaga, con sólo un 0,9% de su población total estudiando bachillerato, frente al 1,3% de España. Por lo que el incremento de alumnos de bachillerato por cien habitantes es mayor en Málaga. Entre 1966 y 1974, en ambos casos, se alcanzan unos porcentajes superiores a los normales (más del 4% en España y más del 3% en Málaga).

Se observa igualmente un incremento en la matrícula de las chicas en este nivel educativo tanto en España como en Málaga. Partiendo en 1957-58 de únicamente un 38-39% de mujeres estudiando bachillerato respecto al total de alumnos en este nivel educativo, terminan igualándose la cifra de estudiantes varones y mujeres en 1980. No obstante el porcentaje de alumnas es superior en España que en Málaga, pues ya desde 1976 la mitad de sus estudiantes son chicas, en tanto que Málaga alcanza el 49% en 1980.

Otra característica destacable es que el volumen de alumnas en la enseñanza oficial es superior a la no estatal en todo el periodo: en 1957-58 de 100 estudiantes matriculados, algo más de 42 eran mujeres tanto en España como en Málaga. En 1974 (1978 para Málaga) el número de chicas es superior al de alumnos matriculados, alcanzándose en 1980 el 55,4% de mujeres en España y en Málaga el 52,1%. Estos datos reflejan que ya a mediados de la década de los 70 existe la misma oportunidad de estudiar para los dos sexos, siendo prácticamente insignificantes las variaciones provinciales. Para Murillo, el acceso de la mujer a las enseñanzas medias en España “no es un síntoma que exprese por necesidad de progreso, sino, a veces, falta de otras alternativas laborales” (MURILLO, 1972, 305).

- Ratio alumnos/curso.

El número de alumnos por curso aumenta progresivamente desde 1957 hasta 1980 (ver anexo, tabla 11). No obstante, este incremento se interrumpe en varios momentos: en los cursos 1973-74 y 1978-79 en ambos casos, y en Málaga, además, en el curso 1975-76. Los mayores incrementos los encontramos:

-España: cursos 1967-68, 1969-70, 1970-71 y 1972-73.

-Málaga: 1974-75 y 1977-78 (con posterioridad a la media española).

El incremento total del número de alumnos por curso es superior en Málaga, multiplicándose por 5 la cifra media respecto a 1957, mientras que España lo hace por 4,5. Este aumento más importante en Málaga se puede explicar por un bajo nivel de partida.

- Alumnos que empezaron y terminaron el bachillerato (1950-1981).

Tanto en Málaga como en España se observa un aumento continuado en la cifra de jóvenes que se matriculan en bachillerato en el periodo 1950-81. Sin embargo, este proceso de crecimiento es irregular, se rompe en el curso 1966-67 en España, con un descenso de 19.250 estudiantes respecto al año anterior y 1975-76, con 134.893 jóvenes menos que en el curso anterior (1970-71); mientras que en Málaga disminuyen en los cursos 1951-52 (con 245 alumnos menos que el año anterior), 1965-66 (36 estudiantes menos), 1975-76 (1.784 jóvenes menos que el curso anterior, es decir, 1970-71) y 1980-81 (con una disminución de 84 estudiantes).

Pero además, observando los datos, comprobamos en ambos casos que de 1971 a 1975 nadie empieza a estudiar bachillerato como consecuencia de la reforma educativa de Villar Palasí, en la que se reorganizan todos los niveles. Se implanta una Educación General Básica, común y obligatoria, de los 6 a los 14 años; un Bachillerato Unificado y Polivalente, de los 14 a 16 años; y un Curso de Orientación Universitaria, a los 17. Por tanto, ya no existe la posibilidad de iniciar con 10 años el primer curso de bachillerato y habrá que esperar hasta el curso 1975-76 para que salga la primera generación de jóvenes con la EGB terminada.

Los mayores incrementos se localizan de 1969 a 1971 en España, y de 1967 a 1970 y en el curso 1977-78 en Málaga.

Tomando como base 100 el año 1950 para ambos casos, se observa que los alumnos que comienzan bachillerato en Málaga aumentan a un ritmo superior que en España, produciéndose en el primer caso un aumento del 667% en 1980, mientras que en el total del país se contabiliza un 571%.

Sin embargo, si observamos el porcentaje de alumnos que terminan el bachillerato comprobamos que en España existe una tasa más alta de aprobados que en Málaga en todo el periodo (ver anexo, gráfico 9). Así, partiendo Málaga

del 14% de aprobados en el año 1957, aumenta hasta el 65,7% en 1981. En cambio, en España se contabiliza ya un 25% de alumnos que terminan bachillerato en 1957, incrementándose este porcentaje hasta el 76,9% en 1981. Por tanto, podemos concluir que este aumento tan importante en el número de estudiantes que comienzan el bachillerato en Málaga no se corresponde con un mejor resultado de la enseñanza formativa y sí selectiva, pues muchos de ellos deciden abandonar los estudios antes de finalizarlos, situándose la tasa de aprobados 11 puntos por detrás de la de la media española en 1980-81<sup>137</sup>.

- Comparación entre el número de alumnos en 5º, 6º y PREU/ 1º, 2º y 3º BUP. Total y Málaga (1964-1981).

El número de alumnos de Bachillerato de 14 a 16 años crece de manera constante, tanto en España como en Málaga, durante todo este periodo (ver cuadro "Alum. Bach. 5º, 6º, PREU"). Sin embargo, este aumento progresivo se rompe en ambos casos: en el curso 1965-66 en Málaga, 1978-79 en el total y 1980-81 tanto en España como en Málaga.

Estos datos parecen indicar que en España comienza a estabilizarse el número de alumnos en Bachillerato a partir del curso 1976-77, mientras que Málaga lo hace en el curso 1979-80.

Comparando el incremento de alumnos, tomando como base 100 el año 1963-4 se observa que los estudiantes de bachillerato de este grupo de edad en Málaga aumentan a un ritmo mucho más rápido que en España. Así, en el curso 1979-80 los alumnos de Málaga se han multiplicado por 8 con respecto a 1964, mientras que el total sólo lo hace por 6.

	<u>Total</u>	<u>Málaga</u>
1970-71	x 2	
<u>1971-72</u>		<u>x2</u>
1972-73	x3	x3
1973-74	x4	x4
<u>1974-75</u>		<u>x5</u>
1975-76	x5	<b>x6</b>
1976-77		<b>x7</b>
1977-78		
1978-79		
<u>1979-80</u>	<u>x6</u>	<u>x8</u>

<sup>137</sup> El problema de la menor tasa de aprobados de bachillerato en la provincia de Málaga respecto a la media del país es más importante si comparamos estos datos con los de otros países. Así hacia 1966 la tasa de graduados en Bachillerato en relación con el grupo de edad correspondiente era en España más baja que la italiana, la francesa y la yugoslava, aunque bastante similar a la portuguesa o turca. Este retraso respecto a Francia era de más de diez años en esa fecha (ROMERO...,1969,197).

Sin embargo, se analizamos el porcentaje de estudiantes matriculados en bachillerato de 14 a 16 años respecto al total de jóvenes del mismo grupo de edad en ambos lugares se observa que a pesar del incremento tan importante en la cifra absoluta de bachilleres de 14 a 16 años en Málaga, no consigue alcanzar, durante todo el periodo estudiado, la tasa de jóvenes de 14 a 16 años matriculados en bachillerato respecto al total de población de este grupo de edad existente en la media española. Así, partiendo Málaga, en 1964, de 5,9 jóvenes de 14 a 16 años en bachillerato de cada 100 de la misma cohorte, termina teniendo en 1979-1980 el 37,1-38%. En cambio, España posee ya en 1964 el 9% de estudiantes matriculados en bachillerato para este grupo de edad (porcentaje no alcanzado en Málaga hasta 1969), aumentando esta relación hasta el 43% en 1979-1980. En realidad **no sólo no se ha alcanzado la tasa media de estudiantes de 14 a 16 años matriculados en bachillerato respecto a los jóvenes de su grupo de edad en España, sino que se ha ampliado la diferencia entre los dos grupos: de 3,1 puntos en 1964 a 5 puntos en 1979-80.**

Esto pone de relieve que a pesar del importante esfuerzo realizado en la provincia de Málaga, para acoger a la población de este grupo de edad, no ha sido suficiente.

Ya en 1972 se denunciaba la separación de las tasas de escolarización, más altas en las regiones más industrializadas (Madrid, Baleares, Cataluña, País Vasco y Asturias), en tanto que las más bajas corresponden a las regiones más pobres o con desarrollo más problemático (Galicia, Andalucía, Extremadura y Canarias). “La extensión del Bachillerato no sólo es función del desarrollo general, sino de un ambiente de clase media tradicional que inhibe la salida hacia otras vías de formación profesional o de trabajo temprano” (MURILLO, 1972, 297).

Este crecimiento de alumnos matriculados en este nivel educativo responde, para Murillo, a una «explosión del Bachillerato». “En la década 1940-50 estamos todavía en la etapa de un *Bachillerato elitista*, restringido a ciertos ambientes de clase media tradicional y pensado para preparar el acceso a la Universidad, Madrid, País Vasco y las provincias de Castilla-León concentraron las tasas más altas.

A partir de 1950, y sobre todo, 1960, la tendencia es a constituir un *Bachillerato de masas*, cuyo fin primario es la preparación para la vida laboral. Cada vez se van ahondando más las diferencias provinciales. Las tasas de estudiantes por habitante progresan muy poco en las provincias meridionales, gallegas y las del macizo Ibérico. *Cada vez se va distinguiendo más un Norte (sin Galicia ni macizo Ibérico) «educado» de un Sur en que el desarrollo del Bachillerato es bastante magro.* [...] La idea de un «Bachillerato de masas» de momento es sólo una tendencia, puesto que todavía, en 1968, hay muchas zonas



del país desequipadas de plazas escolares a este nivel de enseñanza” (MURILLO, 1972, 297-298). La tendencia de algunas regiones a mantener una alta densidad de estudiantes parece que está determinada no sólo por el índice de renta per cápita provincial, sino también por el tipo de estructura de las ocupaciones y la distribución de la propiedad que predomine. Es decir, “en la propensión a estudiar deben influir factores culturales y no sólo condicionamientos económicos” (ROMERO...,1969,220). Por tanto, se observa una escasa correlación entre desarrollo económico y potencial educativo, pues la “expansión del sistema educativo -en los niveles pos-secundarios- tiene más que ver con el aparato estatal que con el desarrollo industrial propiamente dicho” (MIGUEL, 1977, 319). De esta manera zonas de intensa actividad económica, como Cataluña, tienen un moderado potencial educativo, en cambio regiones menos “capitalistas”, en la “España de las clases medias”, ha habido un desarrollo educativo superior al desarrollo fabril, es la llamada “España del Bachillerato”<sup>138</sup>. Esta paradoja ya se indicó anteriormente por este autor, señalando que el crecimiento económico “se ha basado, sobre todo, en la «liberación» de la energía humana aprisionada en el subempleo agrario y puesta a producir manualmente en la industria; para ello no se ha necesitado «tener Bachillerato» precisamente... *El mapa del desarrollo educativo no se corresponde enteramente con el del desarrollo industrial o económico*” (MIGUEL, 1974, 499).

Tanto en Málaga como en España la mayoría de los jóvenes de 14 a 16 años que realizan estudios de secundaria están matriculados en bachillerato, de ahí la importancia de este nivel educativo. En ambos lugares, en 1964, el 65% de los estudiantes de esta cohorte cursaban el bachillerato, aumentando esta relación hasta el 76%-78% entre 1972 y 1978, para disminuir a partir de esta fecha hasta el 65%-66% en 1979-80. De esta manera, el mayor porcentaje de estudiantes en bachillerato se alcanza en el momento de transición entre el antiguo bachillerato y el nuevo. Ante estos datos podemos concluir que la mayor parte de los jóvenes de esta cohorte realizan estudios secundarios más orientados hacia la enseñanza media y universitaria que al mundo laboral.

- Profesores.

El número de profesores de bachillerato sigue una evolución diferente en Málaga y en total del país. Así, mientras en nuestra provincia experimenta un

---

<sup>138</sup> Analizando la evolución provincial del “potencial educativo” (% de habitantes de 15 y más años con bachillerato) entre 1950 y 1970 se observa que provincias como Valladolid, Zaragoza, Burgos, Álava, Guipúzcoa, Madrid,... se encuentran por encima de la media nacional en el índice potencial, mientras que provincias como todas las andaluzas, Alicante, Badajoz... no alcanzan nunca la media. (ver MIGUEL, 1977, tabla 6.5, página 316-317 y cuadro a, página 318).

crecimiento constante desde 1957 hasta 1980, el total únicamente incrementa sus cifras hasta 1970, fecha en la que se alcanza el número más alto de docentes.

Este descenso de profesores en España no significa un empeoramiento en la calidad de la enseñanza, sino una medida necesaria ante la disminución del número de cursos en este nivel, como consecuencia de la reforma en las enseñanzas medias, así como una mejor distribución de docentes. Esto se observa al relacionar el número de profesores con los alumnos, viéndose que hasta el curso 1968-69 aumenta hasta 33 el número de estudiantes por enseñante, sin embargo, a partir del curso 1970-71 esta tasa comienza a disminuir hasta 18 en 1980.

Comparando en número de alumnos por profesor se observa que tanto en Málaga como en España aumenta la cifra de estudiantes por cada docente de 1957 a 1970 (alrededor de 30 alumnos por cada uno) a pesar del importante incremento en la cifra de profesores que tiene lugar en ese periodo. Sin embargo, a partir de entonces disminuye esta relación.

Además, Málaga tiene menos alumnos por cada profesor durante todo el periodo estudiado, así, en 1980, cada docente tiene una media de 14,7 alumnos en nuestra provincia, mientras que el total tiene 18. Sin embargo, hay que tener en cuenta que Málaga parte de una tasa también inferior (16,5 alum./prof. en 1957 frente a 20,6 en el total).

- Centros.

El número de centros de bachillerato sigue una evolución diferente en Málaga y en España. Así, mientras Málaga experimenta un crecimiento constante de centros desde 1957 hasta 1980, España únicamente incrementa sus cifras hasta 1970, fecha en la que se alcanza el número más alto de centros (ocurre lo mismo con los profesores).

#### **6.3.4.- Formación Profesional. Comparación España y Málaga (1964-1980).**

La cifra de alumnos de 14 a 16 años matriculados en Formación Profesional aumenta de forma constante, tanto en Málaga como en España, de 1964 a 1980. En ambos casos se observa que el desarrollo más importante de este nivel educativo se localiza en la década de los 70, concretamente a partir de 1971 en España y 1975 para Málaga.

Sin embargo, este incremento es superior en el caso de Málaga, pues en 1980 se ha multiplicado por 7,82 la cifra inicial, mientras que en España se multiplica por 6,35, siendo incluso la tendencia de los jóvenes en Málaga a seguir en menor medida los estudios de F.P. que en el resto de España. En Málaga, por tanto, al final del periodo, 1980, la proporción de estudiantes de F.P. es menor que

en 1957, donde la relación del bachillerato/F.P. con el resto del país era semejante a la media.

No obstante, este crecimiento de estudiantes en la enseñanza profesional se interrumpe en varios momentos: en 1965-66, en el caso de Málaga, 1972-73, en el total de España, y 1978-79 en ambos casos. Como ya comentamos anteriormente este descenso puede ser consecuencia de un error al contabilizar el número de alumnos por el I.N.E.

### **6.3.5.- España y Málaga. Total de alumnos de 14 a 16 años en la Enseñanza Secundaria (1964-1980).**

El número de jóvenes de 14 a 16 años que realizan estudios secundarios aumenta constantemente desde 1964 a 1980, tanto en España como en Málaga (ver anexo, gráficos 10 y 11). Sin embargo, este discurrir progresivo se rompe en varios momentos: en 1965, en el caso de Málaga (desciende la cifra de estudiantes tanto en Bachillerato como Formación Profesional), y 1978, en ambos lugares. Este último caso como consecuencia del descenso de jóvenes matriculados en la enseñanza profesional (creemos que es un error de cálculo, como ya se ha comentado anteriormente).

El mayor desarrollo de la segunda enseñanza en España y Málaga, contabilizándose los aumentos más importantes en el número de alumnos, se localiza entre 1971 y 1979 (salvo el caso ya indicado de 1978). Es decir, el periodo en el que, a nivel educativo, se lleva a cabo la reforma Villar Palasí y, a nivel económico, tienen lugar las dos crisis económicas.

Analizando la evolución general, tomando como base 100 el curso 1964-65, tanto para Málaga como para España, observamos un incremento superior en la cifra de alumnos de secundaria de 14 a 16 años en la provincia de Málaga que en el total del país. En el primer caso aumenta un 798% el número de jóvenes matriculados en la segunda enseñanza al final del periodo estudiado, mientras que en España crece esta cifra en un 623%.

A pesar de este incremento tan importante en el número de estudiantes en Málaga, el porcentaje de alumnos de 14 a 16 años matriculados en secundaria respecto al total de jóvenes de esta cohorte de edad sigue siendo inferior a la de la media española.(ver anexo, gráfico 12) En Málaga, en 1964, el 8,9% de los jóvenes de 14 a 16 años realizaban estudios secundarios, en 1980 había aumentado esta relación hasta el 55,8%. En cambio, en España la tasa de jóvenes matriculados en segunda enseñanza representa el 13,6% del total de jóvenes de 14

a 16 años en 1964, porcentaje que se incrementa hasta el 66,4% en 1980<sup>139</sup>. **No solo la tasa de estudiantes de 14 a 16 años matriculados en segunda enseñanza respecto al total de jóvenes de esta cohorte de edad es inferior en Málaga respecto a la media del país, sino que incluso se ha ido ampliando la diferencia entre ambos: en 1964, el porcentaje de estudiantes en esta provincia únicamente era 4,7 puntos inferior a la media española, mientras que en 1980 esta diferencia ha aumentado hasta 10,6 puntos porcentuales.**

### **6.3.6.- Bachillerato General. Enseñanza Pública y Privada (1957-1980).**

#### **- Alumnos**

El número de alumnos matriculados en bachillerato en la enseñanza estatal y no estatal experimenta un desarrollo creciente desde 1957 hasta 1980, no obstante este incremento es superior en los centros estatales. En España la cifra de estudiantes oficiales aumenta de 62.422 jóvenes a 718.190, multiplicándose por 11,5 el número de bachilleres. Sin embargo este incremento es mayor en Málaga, que pasa de 1.086 estudiantes a 14.379 durante el mismo periodo, multiplicándose por 13,2 el número de alumnos.

La enseñanza no oficial sigue un ritmo diferente. Entre 1957 y 1970 aumentan los matriculados tanto en la enseñanza colegiada como en la libre, pero a partir de esta fecha desciende el número de estudiantes, llegando a desaparecer en 1978 los alumnos clasificados como libres y alcanzándose en 1980 la misma cifra de jóvenes cursando estudios en los centros colegiados que en 1966.

Por tanto, a partir de 1970 se produce un cambio importante en la política seguida en la segunda enseñanza, ofreciéndose desde esta fecha mayores oportunidades de matriculación a los jóvenes en los centros oficiales con el aumento del número de plazas<sup>140</sup>. De esta manera se comprueba que la escasez de medios económicos influye en la matriculación de la población, pues cuando se

---

<sup>139</sup> El porcentaje de jóvenes de 14 a 16 años matriculados en bachillerato respecto al total de población de su grupo de edad en España no se diferenciaba mucho de algunos países desarrollados hacia 1977: Bélgica (1979) 86%; Dinamarca (1978) 83%; Holanda (1979) 82%; Francia (1979) 78%; Japón (1979) 78%; Inglaterra (1978) 77%; Italia (1979) 73%; Grecia (1977) 69%; España (1977) 67%; Portugal (1977) 30%.

Fuente: UNESCO (1981) *Anuario Estadístico*. París. Datos tomados de FOESSA, 1983, 193.

<sup>140</sup> Los centros estatales experimentan un incremento continuado de 1957 a 1980, multiplicándose el número de institutos oficiales por más de 8 en este periodo, tanto en Málaga como en España. La enseñanza no estatal aumenta el número de centros de 1957 a 1972-73, momento en el que duplican la cifra inicial, sin embargo a partir de esta fecha el número de institutos no oficiales desciende de forma progresiva (momento en el que se producen los mayores incrementos en la cifra de centros estatales), alcanzándose los mismos centros que en 1967. Ver anexo, tablas 10 y 16.

oferta una enseñanza oficial se producen mayores incrementos en el número de estudiantes en este nivel educativo, como ya se ha señalado anteriormente. Este hecho se observa mejor si analizamos la distribución de alumnos por tipo de enseñanza (ver anexo, gráficos 13 y 14). En 1957 la mayoría de los alumnos estaban matriculados en centros no estatales (el 85%), cursando sus estudios en los centros oficiales apenas el 15% de los jóvenes. El porcentaje de estudiantes en centros no oficiales disminuirá durante el periodo de estudio, descendiendo hasta el 60% en 1971 y alcanzando el 34-35% en 1980. Es decir, se produce una inversión en la tendencia de matrícula, si en 1957 la mayoría de los alumnos estudiaban en centros no estatales, en 1980 el 65,8% realizaban sus estudios en los institutos oficiales.

Analizando la matrícula de los alumnos por su sexo observamos que tanto en la enseñanza oficial como en la no oficial el número de alumnas se incrementa a un ritmo superior al de los alumnos en este nivel educativo (a excepción de Málaga, en donde se duplican tanto los estudiantes varones como las mujeres en la enseñanza no oficial). Pero, además, podemos hacer otra diferenciación, y es que a su vez las alumnas de la enseñanza estatal aumentan más rápidamente que las no estatales, así, mientras en la enseñanza no estatal se multiplica por 2,4, en el caso de España, en la enseñanza oficial se multiplican por 15 e incluso 16, como ocurre en Málaga, entre 1957 y 1980. Es decir, se produce una mayor incorporación de la mujer a la segunda enseñanza en nuestro periodo de estudio, nivel educativo al que antes apenas accedía, como queda reflejado en el análisis del porcentaje del total de alumnas respecto al total de alumnos: en 1957 únicamente el 38% de los estudiantes de bachillerato eran mujeres, sin embargo a partir de 1963 comienza a aumentar progresivamente esta participación, alcanzándose ya en 1980 prácticamente el mismo número de alumnos que de alumnas (el 49% de alumnas respecto al total de estudiantes en Málaga y el 53,5% en España). Otra característica destacable es que tanto en España como en Málaga el porcentaje de alumnas en la enseñanza estatal es superior durante todo el periodo al de alumnas no estatales: partiendo España y Málaga del 42-43% de alumnas en la enseñanza estatal en 1957, se alcanza en 1980 el 55,4% en España y el 52% en Málaga. En la enseñanza no estatal la tasa se sitúa entre el 37,6% y 49,8%, para los mismos años en el caso de España, mientras que en Málaga el porcentaje nunca llega a ser superior al 44% ni inferior en 36% durante nuestro periodo de estudio.

En conclusión, se observa que mientras la enseñanza oficial consigue establecer un equilibrio en cuanto a la distribución en el sexo de los alumnos, la enseñanza no estatal mantiene un volumen superior de estudiantes varones en sus aulas.

La distribución de alumnos, tanto varones como mujeres, matriculados en centros oficiales y no oficiales respecto al total de estudiantes de su mismo sexo

sigue la misma evolución que el porcentaje total de alumnos por tipo de enseñanza. Es decir, en 1957 la mayoría de los alumnos (entre el 83% y el 86%), independientemente de su sexo, estudiaban en centros no oficiales, de los cuales el 50% estaban matriculados en centros colegiados. No obstante, a partir de 1964, momento en el que por Ley se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, se produce un incremento importante en el número de alumnos que deciden cursar sus estudios en centros oficiales, al contrario de lo que vimos en la enseñanza primaria, aumentando el porcentaje de jóvenes en los institutos desde el 20% hasta el 65-69% en 1980. Por tanto, como consecuencia de las sucesivas reformas educativas y el incremento de centros oficiales, como ahora veremos con más detalle, el Estado favorece la expansión de la segunda enseñanza.

#### - Centros de Bachillerato

En este nivel educativo es donde se ha producido un cambio mayor en cuanto a la participación de la enseñanza no estatal, pues durante muchos años ha sido “terreno predilecto de la iniciativa privada, y, sobre todo, de los colegios religiosos” (FOESSA, 1983, 196).

Analizando la cifra de centros educativos en el bachillerato que ofrece la estadística de la enseñanza en España en sus cursos correspondientes observamos que de 1957 a 1980 la política de creación de institutos en este nivel educativo es superior a la iniciativa no estatal, al contrario de lo que observamos en la escolaridad obligatoria. Así mientras las unidades oficiales se multiplican por más de 8 en este periodo, las no estatales solamente incrementan sus cifras de 1957 a 1973, momento en el que se duplica el número de centros, sin embargo a partir de esa fecha desciende el número de institutos no estatales, como consecuencia del cierre de centros donde se impartía únicamente el bachillerato elemental (nivel que desaparece con la implantación de la E.G.B. tras la reforma Villar), hasta alcanzar un número similar al existente entre 1964-67. Otros factores que explican esta fuerte disminución del sector no estatal, según el informe Foessa, es la desaparición de la matrícula libre y la disminución de los colegios privados no religiosos (FOESSA, 1983, 196). Entre los incrementos anuales más importantes en la cifra de institutos, con un aumento superior al 7% del crecimiento total, los encontramos entre 1964 y 1968 (destacando este último curso con la realización del 22% del total de centros oficiales existentes en España en 1980), reflejo de las inversiones realizadas durante el I Plan de Desarrollo, y en Málaga además en 1972, 1975 (con un crecimiento del 21,7% del total de institutos) y a partir de 1978 tanto en Málaga como en el total del país.

Por tanto el peso de la oferta pública ha ido aumentando progresivamente en los años de análisis, siendo superior el porcentaje de centros oficiales en



Málaga<sup>141</sup> que en España desde 1957 hasta 1980 (ver anexo, gráficos 15 y 16). Así, de un 14,3% de institutos estatales se incrementa esta relación hasta el 49,1%, equilibrándose la oferta educativa en este nivel de enseñanza, mientras que en España del 10,1% de centros oficiales aumenta hasta el 41,1% en 1980. No obstante, a pesar del importante esfuerzo realizado por los distintos ministerios por ofrecer mayores oportunidades para poder cursar el bachillerato en los centros oficiales, la mitad aún de los institutos existentes en Málaga en 1980 (casi el 60% en España) pertenecen a la enseñanza no estatal. Por tanto se constata una preferencia del sector privado por las zonas de mayor nivel económico, mientras que son menos proclives a ubicar centros en provincias con renta baja, caso de Málaga<sup>142</sup>. Se refleja igualmente la concentración del sector privado en este nivel (no obligatorio y no gratuito) tras la reforma de 1970, favoreciéndose un nuevo factor de discriminación (FUSI,1985,26).

No obstante este hecho se ha ido compensando con la realización de centros estatales de mayor tamaño y capacidad, tanto en España como en Málaga, como se refleja al analizar el número de alumnos por centro. Otra característica destacable es que esta capacidad media de los centros estatales es superior en la media española que en la provincia de Málaga. En España de 525 alumnos por instituto aumenta hasta 715 en 1980, mientras que la enseñanza no estatal descende de 324 estudiantes por centro a 259 en el mismo periodo. En Málaga, partiendo del mismo número de alumnos por centro en la enseñanza estatal (algo más de 360 estudiantes por instituto) termina incrementándose esta relación hasta 553 en la enseñanza pública y descendiendo a 292 en la no oficial.

### **6.3.7.- Formación Profesional. Enseñanza Pública y Privada (1958-1980).**

#### **- Alumnos**

Los datos que vamos a analizar a continuación corresponden al total del país, pues suponemos que en Málaga se sigue una evolución similar. Según las

---

<sup>141</sup> Este ritmo de crecimiento de la enseñanza oficial en Málaga ha continuado entre 1980 y 1985, siendo una de las provincias que más ha incrementado su oferta pública en Andalucía, junto con Huelva y Granada (PAZ BÁÑEZ, 1987, 104-105).

<sup>142</sup> En el *Libro Blanco* (I, 22) de 1969 ya se denunciaba la localización de los centros privados en zonas de mayor nivel económico. Sin embargo, la comisión episcopal de enseñanza matiza esta observación y hacen constar que los centros dependientes de la iglesia se ubican, no por razones económicas, sino por otros motivos: en zonas de mayor nivel intelectual, donde se observa una demanda real de cultura (que de hecho era en esas zonas de nivel económico más alto), las exigencias de títulos dificultaban la creación de centros en zonas de bajo nivel económico (escasez de licenciados, etc.) y concluyen diciendo que ante la falta de ayuda real del Estado a los centros no estatales se han instalado donde podían subsistir (COM. EPISCOPAL, 1969, 54-55).

cifras suministradas por el INE los estudiantes de formación profesional matriculados en la enseñanza estatal y no estatal experimentan un desarrollo creciente desde 1958 hasta 1980, sin embargo este incremento es superior en los centros no estatales hasta 1974, pasando de 39.445 jóvenes a 153.554, mientras que los estudiantes de la enseñanza estatal se hallan comprendidos entre 25.626 y 80.361 en el mismo periodo. No obstante, a partir de esta fecha, como consecuencia de la creación de un gran número de institutos de formación profesional por parte del Ministerio, el ritmo de crecimiento en la cifra de alumnos es superior en la enseñanza estatal, igualándose los jóvenes matriculados en ambos tipos de enseñanza en el curso 1979-80 (253.302 en los centros estatales y 261.817 en los no estatales). Así, tomando 1958 como base 100 para ambas categorías se observa que en 1980 el incremento ha sido superior en la enseñanza estatal, multiplicándose la cifra de estudiantes por 9,9, mientras que los que cursan estas enseñanzas en los centros no oficiales lo hacen por 6,6.

Este importante desarrollo de la enseñanza estatal queda reflejado al estudiar el porcentaje de alumnos según el tipo de enseñanza. En 1958 el 60,6% de los jóvenes cursaban sus estudios en centros no estatales, tasa que se incrementa hasta el 68%-69% de 1964 a 1966, disminuyendo a partir de entonces. No obstante, el porcentaje de jóvenes matriculados en la enseñanza no oficial se mantendrá por encima del 60% hasta 1975, no equilibrándose el número de alumnos de ambas clasificaciones hasta el curso 79-80, en donde únicamente el 50,8% de los estudiantes realizan la F.P. en centros no estatales. Por tanto, el peso relativo del sector privado en la F.P. es mucho más fuerte que en los demás niveles analizados, aunque con una tendencia decreciente.

Analizando la matrícula de los alumnos por su sexo observamos que, entre 1970 y 1979<sup>143</sup>, el número de alumnas aumenta a un ritmo más rápido que el de los estudiantes varones, multiplicándose por más de 24 la cifra de mujeres, mientras que los varones sólo lo hacen por 2,2. Sin embargo este incremento es superior en la enseñanza oficial a partir de 1973, multiplicándose la cifra de alumnas por 35,8 al final de los años de estudio, en tanto que las mujeres que cursan estudio en los centros no oficiales lo hacen por 20. En cuanto a los alumnos varones también se observa en su evolución un crecimiento mayor en la enseñanza estatal (se multiplica por 3,6) que en la no oficial (únicamente lo hace por 1,6).

Aunque, como hemos visto, se contabiliza un incremento muy importante en la cifra de alumnas, hay que matizar esta conclusión, pues al comparar el volumen de estas jóvenes con los alumnos varones observamos que su participación es muy pequeña, aun reduciéndose las diferencias con el paso del

---

<sup>143</sup> Los libros de Estadística de la enseñanza en España no ofrece datos de alumnos matriculados por sexo y tipo de enseñanza hasta el curso 70-71.

tiempo. Así, mientras que en el Bachillerato es mayor el peso de las mujeres (52,9%) en 1979-80, en F.P. destaca la alta matrícula masculina, aunque con una tendencia a reducirse: en 1970 el 95% del total de los alumnos eran varones mientras que en 1980 ha disminuido este porcentaje al 63%. Otra característica destacable es que la tasa de alumnas en la enseñanza no estatal es superior a la estatal: en 1970 el 5,6% de los estudiantes en los centros no oficiales eran mujeres, en tanto que en los no estatales era de 4,1%; en 1980 esta relación se halla en 43,1% y 30,2% respectivamente. Por tanto, a pesar de la incorporación de la mujer en la enseñanza (ya no se quedan en sus casas), reflejo del cambio de mentalidad producido en la sociedad española, esta participación sigue siendo baja.

En cuanto a la distribución de los alumnos varones matriculados en centros oficiales y no oficiales respecto al total de estudiantes de su mismo sexo se observa que hay una tendencia a matricularse en los institutos de formación profesional estatales. Así, de estar únicamente realizando sus estudios en estos centros el 34,2% del total de los varones en 1970, se incrementa este porcentaje al 54,3% en 1980. En las mujeres observa igualmente este incremento en el porcentaje de alumnas matriculadas en centros estatales, sin embargo, se mantiene durante todo el periodo muy por debajo de la tasa de mujeres que cursan sus estudios en los institutos no oficiales: en 1970 el 72,4% de las estaban matriculadas en centros no estatales, en 1979-80 este porcentaje se mantiene aún en el 59,6%. Por tanto, existe una preferencia por parte de las mujeres a cursar sus estudios de formación profesional en centros no estatales, al contrario de lo que comprobamos en el bachillerato.

Otra característica destacable al analizar la matrícula de las jóvenes que realizan la enseñanza secundaria es que la gran mayoría de ellas deciden cursar el bachillerato, aunque cada vez son más numerosas las que dirigen sus preferencias hacia la formación profesional. Así, en 1970 el 98,9% del total de mujeres que hacían estudios secundarios estaban matriculadas en el bachillerato, sin embargo, en 1980 se ha reducido esta tasa al 74,6%, porcentaje aún bastante elevado.

#### - Centros<sup>144</sup> de Formación Profesional

El número de centros, tanto estatales como no estatales, en este nivel educativo experimenta un desarrollo continuado entre 1960 y 1980. Sin embargo, la política de creación de institutos de formación profesional por parte de los distintos ministerios es superior a la llevada a cabo por la iniciativa no estatal, al igual que observamos en el bachillerato, multiplicándose por 7,3 el número de

---

<sup>144</sup> Sólo poseemos datos del número de centros en formación profesional a partir de 1960, por lo que nuestro análisis se basará en este periodo.

centros de 1960 a 1980, en tanto que las no estatales lo hacen por 6,1. No obstante los institutos no estatales aumentan a un ritmo mayor de 1960 a 1975, así, en 1973 estos centros se habían multiplicado por casi 4, mientras que los estatales ni siquiera habían duplicado sus cifras. Entre los incrementos anuales más importantes en los institutos no estatales, superiores al 8% del crecimiento total, destacan los producidos en 1972, 1973 y 1975, destacando estos dos últimos años con incrementos del 28,6% y 26% respectivamente. En cuanto a los centros estatales los incrementos anuales más importantes tienen lugar a partir de 1974, especialmente en 1975, con el 30,3% y 1976, con el 27,9%

A pesar de este desarrollo tan importante de la enseñanza estatal, el peso de la oferta pública se ha mantenido siempre por debajo de la no estatal, no superando nunca el 35,4% (porcentaje alcanzado en el curso 79-80).

No obstante este hecho se ha ido compensando con la realización de centros estatales de mayor tamaño y capacidad como se refleja al analizar el número de alumnos por centro. La capacidad media de los centros estatales es superior durante todo el periodo a los institutos no estatales: de 348 estudiantes por centros oficiales en 1960 se aumenta esta relación hasta 436 en 1973, descendiendo a partir de entonces hasta 351 en 1979-80. En cambio, en los institutos no oficiales desciende el número de jóvenes por centro de 254 a 199 en estos años.

### *Algunas conclusiones*

*La característica que diferencia la segunda enseñanza en España en la etapa que nos ocupa, 1964-1980, es el crecimiento o el crecimiento rápido en el caso de Málaga. Aumento que afecta a todos sus componentes, que en definitiva son los actores concretos que la materializan, tanto en las cifras absolutas como en las relativas. Destacamos en este caso el incremento de los alumnos a nivel de provincia y del Estado como hecho desconocido en el pasado. Este acontecimiento determina un cambio sustancial de la segunda enseñanza, que desde este momento comienza a integrar más población en edad de acceder a sus cursos. La trascendencia del hecho histórico puede valorarse en su justa medida si se contrasta con los proyectos que a lo largo de los dos siglos previos se elaboraron para la segunda enseñanza y los escasos resultados obtenidos.*

*¿Qué factores han determinado que se produjera, que se materializara una transformación como la que hemos hecho constar?. Explicar este cambio es el siguiente objetivo del presente trabajo.*

## 7.- FACTORES QUE DETERMINAN EL DESARROLLO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

### 7.1.-EVOLUCIÓN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y MALAGUEÑA (1957-1980)

La población es “la estructura básica de una comunidad social y se puede entender por ella como «un conjunto de hombres cuya actividad vital transcurre en el marco de una sociedad determinada<sup>145</sup>» y con un modo de integración económica, social y político característicos” (*ibídem*,7). Está situada dentro de unas condiciones sociales que vienen determinadas por sus relaciones de producción y de intercambio, por lo que los procesos demográficos estarán condicionados por éstos. Por tanto, la población no es un factor al que se le pueda analizar separadamente del contexto en el que se desarrollan sus actividades, porque al ser el factor activo básico de la producción social y a la vez el primer receptor de dicha producción, demandando necesidades de bienes y servicios, se establecen una serie de relaciones complejas.

La evolución demográfica puede incidir directamente en la enseñanza. La primera y más evidente consecuencia del aumento de población es el incremento de los efectivos de la población escolarizable. Por tanto, hemos creído conveniente estudiar la evolución de la población, tanto en Málaga como en España, y comprobar si la expansión de la segunda enseñanza se puede explicar por un crecimiento demográfico.

Entre 1951 y 1960 se pueden distinguir dos etapas socioeconómicas (LÓPEZ CANO, 1985, 113-115): de 1941 a 1950, caracterizada por el repliegue interior de la población española como consecuencia de la política autárquica; y de 1951 a 1960, momento en el que se pone fin a la larga depresión económica intensificándose el proceso industrializador del país, gracias a la ayuda económica americana y a la coyuntura favorable del comercio exterior. En esta última fase los centros industriales del país experimentan un importante crecimiento demográfico causado por los movimientos migratorios, mientras que la España del subdesarrollo sufre uno de los crecimientos más lentos del siglo. Sin embargo, con la Ley de Estabilización de 1959 se iniciará una nueva oleada migratoria, mucho más fuerte que las anteriores, hacia Europa.

En Málaga se reproducen las características de las dos etapas señaladas anteriormente. Así, entre 1941-50 se produce un gran crecimiento provincial debido a las escasas posibilidades de empleo a nivel nacional, lo que obstaculiza

---

<sup>145</sup> Varios (1978) *Teoría de la población*. Moscú,9. Citado en LÓPEZ CANO, 1984



la emigración. En cambio de 1951 a 1960 la población malagueña emigra masivamente hacia los grandes centros industriales del país en busca de mayores oportunidades laborales.

Analizando con detalle los datos ofrecidos por los Anuarios sobre población, calculada por provincias y total del país para el periodo de nuestro estudio, observamos que la población española y malagueña se caracterizan por un crecimiento constante desde 1957 hasta 1980 (ver anexo, tabla 18).

Sin embargo, la evolución del crecimiento es irregular. Las cifras señalan que durante los años 1961 a 1967 la población malagueña tiene una etapa de descenso de la población y progresiva recuperación, mientras que en la media española se produce un descenso entre 1953 y 1957, periodo que no llegamos a estudiar.

Esta disminución de población en el total del país puede ser consecuencia de la Guerra Civil. Sin embargo, en el caso de Málaga este hecho se debe a la emigración. En los años 60, la grave situación en el campo (paro agrícola, mecanización, importancia del sector rural en la economía...), la escasa industrialización y las elevadas tasas de paro obligó a muchos españoles, entre ellos muchos malagueños, a buscar trabajo fuera de la provincia e incluso del país, para mejorar sus condiciones de vida, lo que provocó una “enorme sangría humana, sin precedentes en el país andaluz” (LÓPEZ CANO, 1984, 10). Esta masa migratoria presentaba las siguientes características (MEC, 1969, 183): el 50% de estas personas eran menores de 25 años, el 25% obreros sin cualificar, y de los mayores de 15 años, cerca del 6% eran analfabetos. Las principales zonas de absorción de esta población se localizaban en Barcelona, Madrid, Valencia y Vizcaya. De otra parte, las principales provincias emisoras se encontraban en Andalucía y Extremadura (Córdoba, Granada, Jaén y Badajoz). Los emigrantes contribuyeron fuera a acelerar el proceso de cambio de status socio-profesional del proletariado autóctono, favoreciendo a su vez la acumulación rápida de capital al ocupar los más bajos escalones del proceso productivo. En Andalucía, sin embargo, esta importante emigración descongestionó la excesiva presión de los trabajadores en el mercado laboral, que en esos años ya presentaban unas tasas de paro que duplicaban la media española (LÓPEZ RUBIO, 1997, 77), debilitando las reivindicaciones obreras en este sentido. No obstante, la provincia malagueña “ha sido la que menos saldo negativo ha tenido, al mismo tiempo que ha contabilizado el mayor crecimiento real de toda Andalucía” (LÓPEZ CANO, 1984, 21), seguida de Almería, Sevilla y Cádiz (LÓPEZ RUBIO, 1997, 72). Este hecho ha favorecido que Málaga tenga unas características específicas dentro del marco andaluz. Aunque forma parte del grupo de provincias con grandes contingentes emigratorios, es a la vez una de las pocas en las que ha habido también una corriente inmigratoria de relativa importancia favorecida por el peculiar despegue económico de estos años, basado exclusivamente en el crecimiento turístico y la



construcción.

En los años sesenta, y sobre todo a partir de 1972, la evolución demográfica de algunos países miembros de la OCDE se ha caracterizado por una fuerte disminución de la natalidad (entre un 1,4% y un 5,4%), mientras que en otros (Irlanda, España, Australia y Suecia) el número de nacimientos había variado poco o nada. La primera consecuencia del descenso de la natalidad es la disminución de los efectivos de la población escolarizable (OCDE, 1983, 75-76). Sin embargo, en España se observa un crecimiento continuado de la población joven, sobre todo a partir de los años 60, como consecuencia del "baby boom".o aumento de natalidad

El crecimiento anual de población es mayor, tanto en España como en Málaga, a partir de la década de los 70 (desde 1972 en España, y en Málaga en 1976 y periodos cercanos) como consecuencia del retorno de los emigrantes tras las crisis económicas, entre 1973 y 1978.

Comparando el porcentaje de incremento de población, tomando el año 1957 como base 100, se observa que la población malagueña crece a un ritmo más lento que el total del país. Así, en el año 1979 la población en España se ha multiplicado por 1,25 respecto a la de 1957, mientras que Málaga sólo lo hace por 1,17 (le supera en 8 centésimas).

Sin embargo, si comparamos la evolución de la población total en España y Málaga con el número de estudiantes de 14 a 16 años en la enseñanza secundaria entre 1964 y 1980, observamos que la cifra de alumnos aumenta a un ritmo mucho más rápido que los habitantes. Tomando a 1964 como base=100 para ambas categorías comprobamos que la población aumenta, en 1980, en el total de España un 128% y en Málaga un 118%, mientras que los estudiantes incrementan sus cifras en un 623% en España y en un 798% en Málaga.

Por tanto, podemos concluir que tanto en Málaga como en España la expansión del número de alumnos en este nivel educativo no es consecuencia directa de un incremento en la población, pues ambas variables siguen un ritmo diferente.

No obstante, puede resultar un tanto engañoso relacionar el censo escolar con la población general por la diferente composición de la pirámide demográfica, por lo que hemos creído conveniente relacionar la población matriculada en segunda enseñanza con 14-16 años y los jóvenes de este grupo de edad durante el periodo estudiado, 1964-1980. Al analizar la evolución de esta cohorte nos encontramos con un problema: los anuarios no ofrecían esta información, por lo que tuvimos que recurrir a los Censos y Padrones realizados entre 1960 y 1981. A partir de estos datos estimamos la población de 14 a 16 años<sup>146</sup> tanto en Málaga

---

<sup>146</sup> La cifra de jóvenes con 14 años que se estima en el año siguiente al padrón o censo es la que en dichas fuentes tenía 13 años y así sucesivamente con todos los grupos de edad. Ver anexo, tabla 19.

como en el total del país.

La población de 14 a 16 años en España y Málaga experimenta un crecimiento constante de 1964 a 1980, observándose el mismo porcentaje de incremento al final de ese periodo. Así, tomando a 1964 como base 100, en 1980 se ha incrementado la población juvenil de 14 a 16 años en un 128%, aumento que supone una proporción superior para Málaga. Los jóvenes de 14-16 años crecen más que el total de la población de Málaga, en concreto un 10%, lo que refleja una escasa emigración en este grupo de edad. No obstante, al calcular el número de jóvenes de 14 a 16 años respecto a la población total en España y en Málaga destaca el mayor porcentaje de jóvenes de esta cohorte de edad en Málaga que en el total del país en todo el periodo. Si en 1964 los jóvenes de 14 a 16 años en Málaga representaban el 5,8% del volumen total de población, en 1980 ha aumentado esta tasa al 6,4%, y con tendencia a seguir aumentando. En España, en cambio, este porcentaje se halla entre el 4,9% en 1964 y 5,4% en 1978, estabilizándose en esta tasa a partir de esta fecha.

Podemos señalar entre los incrementos más importantes, tanto para España como para Málaga, los producidos de 1971 a 1974 (únicamente 1973 para el caso de Málaga) y en 1978.

Sin embargo, en Málaga se observa, al igual que ocurría al estudiar la evolución de la población total en esta provincia, el efecto de la emigración de 1965 a 1971 provoca que bajen de 46.000 los efectivos de 14-16 en esa etapa; puede estimarse en unos (-)5000-1500. En el total del país no se aprecia este hecho.

De esta manera, tanto la cifra absoluta de estudiantes de 14 a 16 años en secundaria como la de jóvenes de este grupo de edad aumentan de forma continuada. Sin embargo, el incremento de los estudiantes es mucho mayor que el de la población juvenil, pues mientras que éstos multiplican por 1,28 en 1980 la cifra de 1964, los primeros lo hacen por más de 6 en el caso de España y por casi 8 en Málaga<sup>147</sup>.

Podemos concluir tras este análisis que el incremento de alumnos en secundaria no se debe a un aumento de la población total ni de 14 a 16 años, pues en ambos casos crecen mucho más lentamente que los estudiantes de secundaria. Sin duda el hecho de que crezca la población es determinante para que crezca el número proporcional de estudiantes pero el incremento que se observa es desproporcionado respecto al aumento de habitantes y sólo puede explicarse este cambio merced al acceso, a los estudios secundarios, de estudiantes procedentes de sectores sociales que anteriormente habían estado apartados de este nivel.

---

<sup>147</sup> Ver anexo, gráficos 17 y 18 donde se refleja la evolución de la población y de los estudiantes con 14 años de edad, tanto en Málaga como en España.

## 7.2.- FACTORES INTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO

### 7.2.1.- Legislación

Los desajustes entre la edad escolar y la edad laboral ha sido una constante en nuestra legislación desde comienzos de siglo. Así, desde 1900 hasta 1923 la edad mínima para acceder a una ocupación se situaba en los 10 años (9 como excepción), mientras que la escolar se prolongó, durante ese intervalo de tiempo hasta los 12 años, “por lo que difícilmente podrían ser cumplidos ambos ordenamientos, laboral y educativo, de modo simultáneo. No obstante, se permitió el acceso al trabajo antes de finalizar la escolarización, y la asistencia reducida a tres meses en unos casos y a seis, en otros, según prescribía la Ley de 23 de junio de 1909” (RUIZ, 2013, 210-218, para este texto y los siguientes).

Durante la Dictadura de Primo de Rivera, el Código de Trabajo impedía cualquier actividad laboral antes de los 14 años sin permiso paterno o del tutor. Este supuesto fue reconocido por la República en el Contrato de Trabajo (Ley de 21 de noviembre de 1931).

En 1923 se elevaba a esa misma edad (14 años) la escolaridad, edad que se mantuvo durante la República. Existe, por tanto, una concordancia en ambos ordenamientos entre edad laboral y escolar. Durante todo este periodo se produce también un incremento en las construcciones escolares, con la consecuente reducción de las tasas de analfabetismo.

En 1945 se rebajaba en dos años (hasta los 12 años) la obligatoriedad escolar (Ley de Enseñanza Primaria, 17 de julio de 1945). Se produce un desajuste entre la legislación laboral y la educativa, puesto que el Contrato de Trabajo (Ley de 31 de marzo de 1944) fijaba el límite de admisión en el empleo a los 14 años.

La división de la enseñanza primaria en dos etapas, una general hasta los 10 años y otra especial hasta los 12, establecía dos caminos o posibilidades: proseguir la enseñanza primaria hacia el mercado laboral, con únicamente una formación general o bien hacer a los 10 años un examen de ingreso para Bachillerato (previsión de los padres de que iba a realizar estudios medios) y examinarse, tras aprobar los cuatro años de bachillerato elemental, de Reválida, bastante selectiva, para acceder al bachillerato superior que constaba de dos cursos y una vez superados aprobar la Reválida del bachillerato superior y así iniciar el curso preuniversitario. Al final de este complicado proceso, se facilitaba un título generalista y sin aplicación.

Por consiguiente, los menores debían permanecer desocupados durante los dos años que separaban la finalización de la escolaridad hasta poder alcanzar la edad adecuada para incorporarse al mercado laboral. En ese tiempo estaban expuestos al vagabundeo, al empleo ilegal,... “Hubo que esperar a la implantación

del bachillerato “elemental” –de 10 a 14 años– (ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media), para que los alumnos que habían cursado íntegramente la enseñanza primaria y se encontraban en posesión del certificado de estudios, pudieran matricularse en el curso tercero “bachillerato superior”, previa aprobación de un examen en el centro oficial correspondiente (Art. 3), alcanzándose así un equilibrio más real que legal, puesto que la obligatoriedad no superaba, todavía los 12 años” (*ibídem*, 217-218).

Existe la posibilidad de que el incremento del número de estudiantes en la enseñanza secundaria se favoreciera desde dentro del mismo sistema educativo. El Estado pudo tomar una serie de medidas legislativas que aumentasen el periodo de escolaridad obligatoria, tal y como se produce en otros momentos y que fuesen determinantes del citado crecimiento de la segunda enseñanza.

En este sentido, el primer cambio importante se observa en 1964, donde por Ley de 29 de abril<sup>148</sup> se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, edad mínima para incorporarse al mercado de trabajo. Sin embargo, la estructura del sistema educativo apenas sufre variación con respecto a la anterior etapa, favoreciendo a los alumnos con mayores recursos económicos y culturales: mantiene la posibilidad de ingresar en el primer curso de bachillerato elemental a los 10 años de edad o bien continuar los cursos de enseñanza primaria, con la opción de incorporarse al primer curso de iniciación de formación profesional a los 12 años. La población con escasez de recursos opta por obtener ingresos de la manera más rápida, no tiene medios para invertir en su formación y trabaja desde edad temprana, iniciando una dinámica de la que es casi imposible salir y que se caracteriza por el círculo vicioso: pobreza-ignorancia. La opción que podía alterar este círculo se encuentra en la figura del aprendiz, que permitía lograr los ingresos económicos necesarios acompañados de conocimientos, experiencias, preparación y, sobretudo, relaciones personales con la sociedad empresarial donde ejerciera sus funciones. Este panorama tenía como contrapartida una dependencia extrema del aprendiz respecto a la política y planificación de la empresa, respecto de la jerarquía profesional, escasa autonomía, funciones inespecíficas, formación concreta y escasamente general o teórica, lo que en definitiva provocaba un conjunto de situaciones inútiles para la formación profesional, humillantes otras y siempre sin permitir el acceso a competencias determinadas donde perseverar, sólo el paso del tiempo y la evolución más o menos positiva de la empresa forzaba la superación de la etapa de aprendiz. La población española en 1970 se caracterizaba por el predominio de asalariados formados siguiendo este esquema, en un contexto donde de 100 trabajadores, 55 se habían formado como aprendices en industria o servicios y 26 como jornaleros, nivel profesional semejante, en total más del 80% de los trabajadores del país habían dejado sus estudios escolares

---

<sup>148</sup> Ley 27/1964 de 29 de abril (BOE núm 107, de 4 de mayo)

para trabajar como aprendices (ORIZO, 1971, 296).

De esta manera, el Estado estimulaba indirectamente el ingreso de los alumnos en la enseñanza secundaria, pues con esos trasvases desde la enseñanza primaria-aprendizaje al bachillerato-formación profesional, se favorecía obtener el título de bachillerato elemental o haber terminado los cursos de iniciación en la formación profesional con 14 años, la misma edad con que se finalizaba una enseñanza primaria sin oficio.

Esta situación cambia gracias a la Ley General de Educación, impulsada por José Luis Villar Palasí, y vigente durante la década de los ochenta. La escolaridad es obligatoria, gratuita y común hasta los 14 años. Se apoya al estudiante por sus méritos académicos y culturales y no por condicionamientos económicos o sociales. Al finalizar la EGB el joven puede elegir entre estudiar bachillerato aquellos que deseen realizar estudios superiores (necesidad del título de Graduado Escolar) o Formación Profesional (se necesita únicamente el certificado de escolaridad obligatoria) cuyo dos primeros cursos son gratuitos, o bien comenzar a trabajar (si no lo consiguen intentarán obtener alguna titulación para tener más posibilidades de cara a un futuro empleo).

Sin embargo, tampoco se ajusta al límite de la edad laboral (situada en 16), exigido en la Ley de Relaciones Laborales<sup>149</sup> y corroborado más tarde por el Estatuto de los Trabajadores<sup>150</sup>. Los dos años que, nuevamente, separaban el fin de la escolaridad obligatoria y la edad mínima legal para comenzar a trabajar, y que habría obligado a un gran número de jóvenes a permanecer ociosos o a emplearse ilegalmente en la economía sumergida, fueron compensados por la Ley General de Educación, ofreciéndoles la posibilidad de matricularse en formación profesional de primer grado, que era gratuita, o bien iniciar los estudios del BUP como vía hacia la universidad.

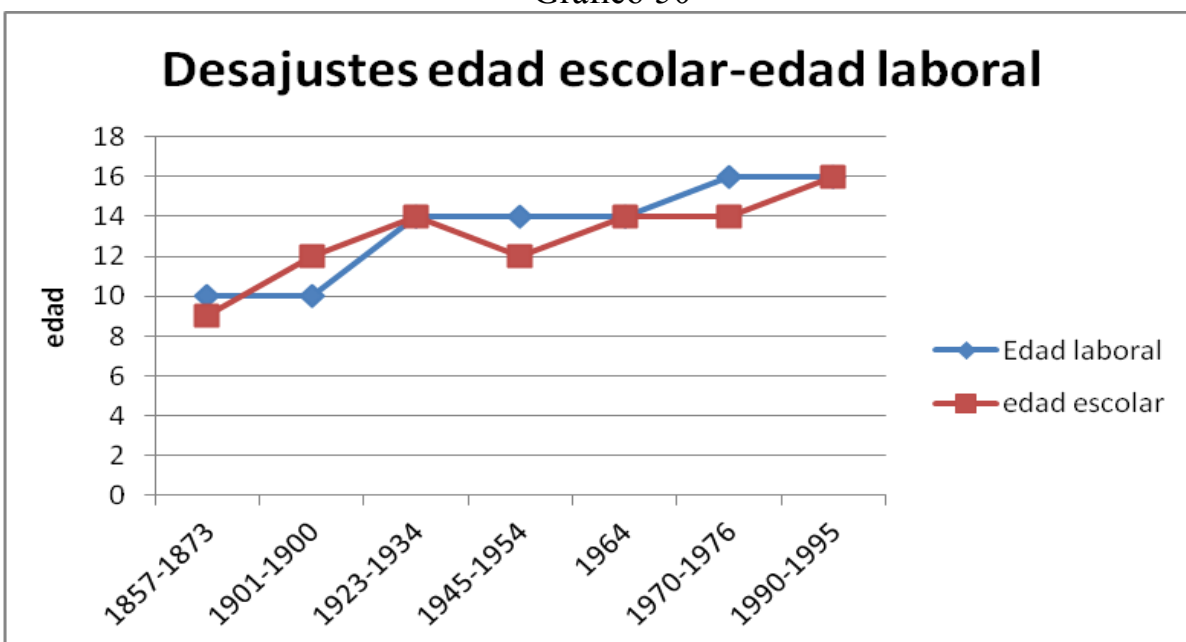
---

<sup>149</sup> Ley 16/1976 de Relaciones Laborales (8 de abril, BOE del 21).

<sup>150</sup> Estatuto de los Trabajadores (Ley 8/1980, de 10 de marzo).



Gráfico 50



FUENTE: Elaborada por RUIZ RODRIGO (2013, 199).

Lectura: 1857 (Ley Moyano), 1873 (Ley Benot); 1901 (Decreto de 26 octubre), 1900 (Ley de 13 de marzo); 1923 (Ley de 18 de mayo), 1934 (Decreto 25 septiembre); 1945 (Ley Educación Primaria), 1944 (Ley del Contrato de Trabajo); 1964 (Ley de 29 de abril); 1970 (Ley General de Educación), 1976 (Ley de Relaciones Laborales); 1980 (Estatuto de los Trabajadores), 1995 (Desarrollo LOGSE-Educación Secundaria Obligatoria).

Por tanto, el Estado estimuló indirectamente, al igual que en todo el periodo estudiado, el incremento de alumnos tanto en F.P. como en Bachillerato. Habrá que esperar a la implantación de la LOGSE<sup>151</sup> para que la escolaridad obligatoria aumente hasta los 16 años, aunque ya en el curso 1987-88 el bachillerato es gratuito en centros públicos y libres de tasas en todos los centros (Ley 12/1987, BOE 3/7/1987).

Ante estos datos podemos concluir que la política educativa seguida por los distintos gobiernos no fue un factor determinante de la explosión estudiantil en la segunda enseñanza, si bien la estimuló al establecer la obligatoriedad de cursar la EGB a todos. Por tanto, creemos conveniente seguir analizando otros factores internos del sistema educativo, tales como el presupuesto asignado al MEC, número de becas, profesores, centros, para intentar establecer cuál o cuáles fueron las causas con relación más directa o principales de este incremento en el alumnado.

<sup>151</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Vigente hasta el 24 de mayo de 2006) ( BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990)

### 7.2.2.- El gasto público en educación

Una forma de valorar la atención con que cuenta la enseñanza es contabilizar el gasto público del Estado dedicado a ella. La expansión de la enseñanza, una actividad en crecimiento durante 1960-1980, responde a estímulos tanto del lado de la oferta de educación como de la demanda. Para Martínez Serrano (1987,325) la expansión de la oferta “ha sido, principalmente, resultado de un crecimiento de la oferta pública como consecuencia de que la educación fue configurándose progresivamente, y con un consenso social muy notable, como un servicio al que se tenía derecho de acceso en condiciones que tendieran a realizar el principio de igualdad de oportunidades -movilidad social- redistribución de la riqueza, ha permanecido durante un período en el que se han estado reduciendo los déficits educativos, pero coincidiendo esas nuevas circunstancias con la crisis, han comenzado a ser revisadas asociaciones en otros tiempos aceptadas entre mejora de nivel educacional y bienestar individual y colectivo”.

Uno de los factores que pudo influir en el desarrollo de la segunda enseñanza es la mayor preocupación del Estado por las actividades educativas, aspecto que se traduciría en un aumento de la cantidad asignada al MEC (Gasto Público en Educación) en los presupuestos generales del Estado.

A nivel mundial el aumento del gasto público en educación superó enormemente al incremento de la escolarización durante este periodo (COOMBS, 1986, 189-198). Se puede observar esta mayor preocupación por la educación en una serie de indicadores:

- La relación entre gasto público en educación y producto nacional bruto (GPE/PNB). Creció fuertemente en todas las regiones del mundo entre 1960 y 1975, lo que significa que los gastos públicos en educación a nivel mundial crecieron anualmente a un ritmo más rápido que el PNB. Sin embargo, a partir de 1975 esta relación se estancó.
- El porcentaje destinado a educación en los Presupuestos Generales del Estado (la relación GPE/PGE) también aumentó significativamente entre 1960 y 1974.
- Un tercer indicador es el volumen de fondos públicos gastados en educación por habitante de un país. Crece de forma considerable entre 1970 y 1974.

Estos tres indicadores ponen de manifiesto que los años sesenta fueron una época favorable para los presupuestos de educación en todo el mundo, sin embargo, tras la crisis de 1973 se frenó este incremento, incluso algunos países experimentaron una tasa de crecimiento negativa.

En cuanto al gasto público en educación en España, lo primero que llama la atención al observar los datos, es el escaso interés por la educación que el franquismo muestra en sus primeros años. Muestra de ello es que en 1946, seis

años después del fin de la Guerra Civil, sólo se destina el 4,79% del presupuesto a educación. Un porcentaje muy bajo si se compara con el resto de los países de Europa, incluso con los países que acaban de salir de la II Guerra Mundial, como es el caso de la URSS (25%) o Inglaterra (20%). Por tanto, el argumento que se esgrimía, diciendo que se necesitaban más recursos para reconstruir el país, no era creíble. Al poder político le interesaba seguir reproduciendo las élites y, para ello, le eran suficientes los centros existentes.

Durante el Ministerio de Ruiz Giménez se superan por primera vez los presupuestos de educación republicanos, tanto en pesetas constantes. Aunque parece una buena noticia, no lo es tanto si se compara con los gastos de los tres ministerios militares (reciben entre el cuádruple o el quíntuple del de educación) (NAVARRO, 1990, 156-157).

Durante su mandato, el ministro detectó la escasez de centros (según sus cálculos eran necesarias unas 20.000 escuelas) y se propuso mejorar la situación. A este motivo responde la Ley de Construcciones Escolares, pero se encontró con el problema de la financiación. Finalmente sólo se pudieron construir menos de 6.000 en cuatro años. Como consecuencia, el número de alumnos por aula era el más alto de Europa, mientras que la tasa de escolarización estaba entre las tres más bajas del continente, junto con Albania y Yugoslavia (*ibídem*, 158-161).

Por tanto, la etapa Ruiz Giménez fue una continuación de la de su predecesor, Ibáñez Martín: escasas construcciones escolares y un déficit escolar enorme y sin resolver, con más de un millón de niños sin escuelas.

En 1957, casi veinte años después de la guerra, España es el país de Europa, según datos de la UNESCO, que menos gasta en educación, sólo el 0,9% de la Renta Nacional (e incluso hay países del tercer mundo que invierten más<sup>152</sup>).

En los años 50 los sistemas educativos mundiales iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia. Para poder hacer frente a esta elevación de la demanda, se incrementaron de forma acelerada los gastos en educación. En nuestro país este aumento de estudiantes, especialmente en la secundaria, se produce en los años 60 y 70

En España, hacia 1960, y como consecuencia del escaso gasto en educación, existía una de las tasas de escolarización más baja de Europa. Además, la duración de la escolaridad obligatoria era la más corta del continente (junto con Portugal): 6 cursos, mientras que en la mayoría de los países era de 8, y si no, 10 u 11 (Francia, Inglaterra y la URSS). En cuanto a la media de niños por clase, sólo Grecia tenía una media de niños por clase superior a España. En nuestro país, “no solamente gastaba poco el Estado; las familias gastaban bastante más en enseñanza, forma obligada de compensar el escaso gasto público en educación”

---

<sup>152</sup> Gasto Público en educación, 1957 (% de la Renta Nacional): Egipto (3,3), Kenia (3,1), Guatemala (1,8), Argentina (3,2), Ceilán (3,1), Filipinas (2,5), Tailandia (2,9). (NAVARRO, 1990, 175).

(*ibidem*, 1990, 175).

Para conseguir la plena escolarización hasta los 14 años, durante el ministerio de Lora Tamayo, era necesario un incremento importante en los presupuestos. Aunque hubo un aumento presupuestario muy importante (pasó del 1,3% de la Renta Nacional dedicada a educación en 1960 a 1,99 en 1966)<sup>153</sup>, no era suficiente según la UNESCO y la OCDE. “En 1962 afirmaban que debía gastarse el triple de lo que se gastaba y con carácter de urgencia” (*ibidem*, 215). Aunque durante los años 60 se aumenta de forma sensible el gasto en educación, sigue siendo el país de Europa que menos gasta en educación, situándose lejos de los objetivos que el propio MEN se había marcado en 1962. Esto explicará que no se cumplan los objetivos.

En el contexto internacional, la situación seguía siendo la de siempre: el número de alumnos por clase seguía siendo el más alto de Europa, después de Grecia (tanto en 1955, como en 1960 y 1965). En 1970, “con diez años de desarrollismo y dos planes de desarrollo, seguíamos... peor; éramos ya los peores de Europa. A pesar de los aumentos presupuestarios, la «marcha forzada» resulta realmente muy lenta: nuestra tasa de escolarización es en 1965 la más baja de Europa, fruto de unos medios por debajo de las necesidades” (*ibidem*, 219).

Dos son los hechos que van a condicionar el volumen y estructura del gasto educativo: “en primer lugar, la explosión de demandas sociales que se acelera con los años de la transición política, sin una comprensión de los problemas que acarrea su financiación. En segundo lugar, la crisis económica, con sus secuelas de un paro creciente y quiebra de empresas, presiona sobre el Estado en pro de apoyos continuados y crecientes para afrontar tales consecuencias<sup>154</sup>”.

Desde 1957 hasta 1980 aumenta progresivamente las asignaciones presupuestarias para educación, respecto a los presupuestos generales, de un 9,39% a un 17,5%. Entre 1957 y 1963 el presupuesto de educación se mantiene estable entre el 9% y el 7%, sin embargo, a partir de esta fecha aumenta hasta situarse en el 14,7% en 1969, es decir, entre 1963 y 1969 se contabiliza el ritmo de crecimiento en el presupuesto más elevado de todo el periodo estudiado (5 puntos en tan solo 6 años), consecuencia de las inversiones llevadas a cabo en este campo durante el I Plan de Desarrollo. Díez- Hochleitner, secretario General del Ministerio de Educación y Ciencia durante la reforma Villar, señala que aunque ha aumentado los fondos económicos para la educación, no lo han hecho en cantidad suficiente. Tal como lo demuestra el coste por alumno, muy bajo en relación con otros países. “Así corresponden 23 dólares por alumno y año en

<sup>153</sup> El presupuesto de 1960 es casi el doble del de 1952 en pesetas constantes; el de 1968, 2,6 veces superior al de 1960, también en pesetas constantes. (*ibidem*, 215)

<sup>154</sup> Para analizar este aspecto hemos seguido a FOESSA, 1983, 306-317. Ver anexo, tabla 20.

educación primaria en nuestro país frente a 274 en Bélgica, 140 en Holanda, 171 en el Reino Unido y 195 en Francia. Parecida diferencia se observa en el gasto o inversión correspondientes a la enseñanza media y superior. Otro dato muy expresivo es el de la relación porcentual entre los gastos públicos de enseñanza y la renta nacional. En España representa el 1.5 por ciento en 1964 frente al 4.6 en Francia y el 6 en el Reino Unido” (DÍEZ-HOCHLEITNER, 1969, 269).

Desde 1973 y hasta 1975 este porcentaje se mantiene estable en torno al 14%, volviéndose a observar un importante incremento de 1976 a 1979, tanto en pesetas corrientes como constantes y como porcentaje de las funciones del Estado (entre el 16% y el 18%). Sin embargo, estos porcentajes son muy bajos si los comparamos con los datos sobre el gasto público en educación en otros países<sup>155</sup>, o la estructura del gasto de las administraciones públicas respecto al PIB, en concreto, en cuanto a educación<sup>156</sup>, sanidad y seguridad social (*ibídem*, 307).

Del dinero que disponía el Ministerio de Educación y Ciencia, según un informe del *Boletín de la Hoac* de septiembre de 1977, se denuncia que sólo en concepto de personal gastó el 60% y en subvenciones a la enseñanza privada (a fondo perdido) más del 15%, cuestionándose qué quedaba entonces para los demás conceptos, especialmente construcciones y atención a las necesidades sociales (*Boletín Hoac*, 720,1977,15).

Aunque el gasto en educación es insuficiente respecto a la demanda social española, también resulta innegable el crecimiento del presupuesto de educación de la Administración Central. El presupuesto en educación, según el informe FOESSA, pasa por tres etapas de 1970 a 1981:

1.- 1970-74, en la que el presupuesto de educación se mantiene prácticamente estable como porcentaje del gasto de la Administración Central del Estado (13,3% en 1970 y 14,4% en 1974).

2.- 1975-79, en la que tiene lugar un incremento importante del presupuesto en educación como porcentaje del gasto de la Administración Central del Estado (15,4% en 1975 y 18,9% en 1979). Igualmente se puede observar el crecimiento en pesetas. Con base 100 en 1970, en 1978 se duplica el presupuesto en educación, aunque en un contexto inflacionario.

3.- 1980-81 es la fase de la caída relativa del presupuesto de educación que, por otro lado, alcanza su mayor nivel en 1978-79 como proporción del gasto de la Administración Central.

Si se analiza la distribución de los gastos presupuestarios corrientes para los años 60 entre los distintos niveles educativos en España y se compara con la

<sup>155</sup> Gasto público en educación, según datos de 1969: Países Bajos, un 25,1%; Francia, 22,3%; Bélgica, 20,6%; Suiza, 19,2%; Burundi, 29,1%; Ruanda, 27,3%; Bolivia, Salvador y Ecuador, entre un 25 y un 26 por 100 (*Boletín Hoac*, 720, 1977, 15).

<sup>156</sup> Gasto de las administraciones públicas en educación respecto al PIB: (1978) = España, 3% del PIB; Alemania Federal (1978) = 4,9%; Italia (1979) = 5,2% (FOESSA, 1983, 307).



de otros países europeos se observa que “los gastos dedicados a la Enseñanza Media son en España notablemente pequeños en relación con todos los demás. Ése es el dato más llamativo, aun siendo muy bajos también los gastos dedicados a los otros niveles” (MEC, 1969, 173). No obstante, hay que tener en cuenta la importancia cuantitativa de la enseñanza privada y libre en el nivel medio, casi el 80% del alumnado, porcentaje no alcanzado por ningún país europeo. En los años 70 el gasto en educación aumenta de forma considerable, sin embargo, nuestro esfuerzo continúa siendo inferior al de los países de la OCDE<sup>157</sup>, y lo seguirá siendo en los años siguientes<sup>158</sup>.

Otra característica que se puede observar en este periodo es la presencia creciente de la enseñanza privada en el presupuesto de educación en detrimento de la pública. “El problema no reside sólo en que esto consolide posiciones de poder de grupos privilegiados, sino en que las subvenciones se hacen por niveles educativos y no por la situación socio-económica de los alumnos, con lo que en modo alguno, se favorece el desarrollo del principio de igualdad de oportunidades” (*ibidem*, 312).

A pesar del importante incremento experimentado por los presupuestos del MEC en todo el periodo, no lo es tanto al compararlo con la evolución de los alumnos por curso. Podemos observar que los presupuestos se mantienen estables, entre el 7% y el 10%, hasta 1963, aumentando su porcentaje a partir de entonces. Sin embargo, el número de alumnos por curso empieza a crecer de forma importante ya desde 1960, cuatro años antes de las primeras medidas oficiales señaladas. Así, en 1965 se ha duplicado el número de alumnos por curso, mientras que el presupuesto sólo ha aumentado un punto con respecto a 1957 (del 9,39% al 10,6%)<sup>159</sup>. Los alumnos por curso se han multiplicado por 5 en 1977, mientras que el presupuesto apenas se ha duplicado.

Por tanto, podemos concluir que la demanda de enseñanza secundaria es anterior al incremento de los presupuestos de educación, que aun siendo

---

<sup>157</sup> Gastos en la enseñanza primaria y secundaria (1976): España: no alcanza el 1% del PNB, Austria: 3,15%, Francia: 2,59%, Italia: 3,33%, Japón: 2,74%, Suecia: 2,88%, USA: 3,92% del PNB. (FOESSA, 1983, 309)

<sup>158</sup> Entre 1975 y 1995, el gasto en educación en relación al PIB, pasó del 1,2% al 4.7%. Prácticamente se cuadruplicó, consiguiendo así que se pasara de niveles de gasto propios de países en desarrollo a aproximarse, aunque aún en los niveles más bajos a los países más desarrollados. Aunque el gasto en educación ha aumentado en cifras absolutas, porcentualmente se ha reducido. Así, el gasto en 2005 (4,2) se situaba por debajo de la media de la OCDE (5.4) y de la UE 19 (5.3.) y de países que estaban a la cabeza en materia educativa, como Finlandia (6,1%), Suecia (6,7%), Polonia (6%) o Dinamarca (7,2%). Estas mejoras en educación han ayudado a corregir el déficit histórico del que se partía y aproximarnos a los niveles educativos de los países desarrollados, especialmente en la enseñanza superior, donde España se sitúa por encima de la Unión Europea y casi al mismo nivel que la OCDE. Sin embargo, el porcentaje de población con niveles educativos bajos sigue siendo muy elevado. (CES, 2009, 15-16)

<sup>159</sup> Ver anexo, gráfico 19: "España. Presupuesto del MEC respecto a los Presupuestos Generales del Estado y ratio alumnos/curso en Bachillerato".



importante, no es una de las causas fundamentales del desarrollo del bachillerato. Dicho de otra manera, el número de alumnos de bachillerato aumenta a pesar de la falta de medios públicos.

### 7.2.3- Profesores

Tanto el número de alumnos en Bachillerato como el de profesores experimentan un crecimiento constante durante todo el periodo estudiado, con excepción del descenso producido entre 1971 y 1974 como consecuencia de la reforma Villar Palasí. En este sentido podemos tomar como ejemplo un informe que presenta, para el curso 1973-74, el Inspector Jefe del Distrito de Granada, al que pertenecía Málaga, a los inspectores jefes de distrito:

“ La puesta en marcha del séptimo de la General Básica, el curso próximo, y como consecuencia de la eliminación del 3º de Bachillerato, va a suponer en principio la pérdida de los siguientes alumnos y grupos en nuestros Centros Oficiales [...].

Representa una reducción de un 35,1% en los alumnos y de un 32,1% en los grupos.

Como para los 1.400 grupos hemos dispuesto de un total de Profesores Numerarios, Interinos y Contratados de Letras, Ciencias y Dibujo de 1.510, o sea aproximadamente 1 por grupo, quedarían sin trabajo unos 400 Interinos y Contratados.

La experiencia del curso 72-73, en el cual desapareció el 2º, muestra que la pérdida fue casi compensada por el aumento de matrícula y por la mayor complejidad del COU. No obstante, como quiera que este último factor no puede tener el mismo peso que en el anterior, es muy de temer que queden profesores sin trabajo aunque no sea, gracias a Dios en la proporción señalada.

Sin embargo el concurso de traslado con sus abundantísimas plazas y las múltiples oposiciones convocadas, algunas (las menos) ya realizadas, van a contribuir en un reparto enormemente desigual en los posibles profesores cesantes; en nuestros Institutos, no digamos en los de capitales de Provincia, sobrarán todos los actuales Interinos que habrá de trasladar a las Secciones Delegadas.

En el caso más favorable, lo que sí podemos afirmar es que no quedará una sola plaza vacante para los nuevos aspirantes al Profesora(do) Oficial. [...] <sup>160</sup> ”.

Comparando el ritmo de crecimiento de alumnos y profesores podemos diferenciar dos etapas <sup>161</sup>:

1.- De 1957 a 1970, en la que el número de alumnos totales aumenta a un ritmo superior del de los profesores. Así, en el curso 69-70 el número de alumnos se ha triplicado, mientras que el de los profesores únicamente se ha multiplicado por dos. Por tanto, se observa que el incremento de personal docente es más lento y posterior al de estudiantes.

2.- De 1970 a 1980. Desde 1970 se mantiene constante la relación y la

---

<sup>160</sup> AGA: sig. 92.948.

<sup>161</sup> Ver anexo, gráfico 20: “Alumnos totales y profesores de Bachillerato en España (1957-1980)”.

evolución de ambos grupos: tanto el número de alumnos como de enseñantes se ha triplicado.

#### 7.2.4.- Centros

Un factor que puede influir igualmente en el crecimiento de los estudiantes matriculados es el aumento del número de centros y, por tanto, de plazas, favoreciendo a los jóvenes la posibilidad de realizar los estudios de bachillerato al contar con institutos más cerca de sus lugares de residencia (FOESSA, 1983, 261).

Sin embargo, al comparar el ritmo de crecimiento de alumnos y de centros<sup>162</sup> observamos que se produce un incremento más temprano así como más rápido de la cifra de estudiantes que de institutos. Ya en 1956 se observa un despegue en la demanda en la Enseñanza Media, apareciendo al año siguiente nuevos centros públicos volcados hacia el bachillerato elemental (secciones delegadas, colegios libres adoptados y secciones filiales) (MEDINA, 1977, 398-399). Sin embargo, como se observa al analizar las cifras, la respuesta del Ministerio va a ser insuficiente, haciendo frente a la demanda “con una política de construcciones escolares siempre desbordada por la realidad” (PUELLES, 1980, 404). Así, en 1965 se ha duplicado el número de alumnos respecto a 1957, mientras que el número de centros no lo hará hasta 1967. Tanto los alumnos como los institutos continuarán aumentando, así, en 1969 los estudiantes se han multiplicado por tres, mientras que los centros de bachillerato, a pesar de su importante desarrollo, nunca llegaron a triplicar sus cifras. A partir de 1970 el ritmo de crecimiento de alumnos y centros seguirá una evolución similar.

Este hecho se corrobora con algunos textos en donde se señala la escasez de plazas en el Bachillerato. El déficit de centros de enseñanza es señalado en el estudio *La educación en España. Bases para una política educativa*, realizado durante el Ministerio de Villar Palasí donde se analiza la situación educativa en España. En este informe se destaca que el incremento internacional en la demanda de puestos escolares en todos los niveles “es en España particularmente importante. De hecho a las necesidades implícitas en toda etapa de desarrollo económico hay que añadir las debidas al largo período de déficit de puestos docentes que se remonta al siglo pasado” (MEC, 1969, 155). Ante tal «déficit histórico» la principal preocupación de las autoridades fue tratar de proporcionar al menor coste posible, empleando «proyectos tipo», unas instalaciones para cobijar al mayor número posible de alumnos. Como consecuencia se observa una escasez de espacio en los terrenos y en los edificios: bajo nivel en las condiciones ambientales (ausencia de un adecuado tratamiento acústico, de calefacción,

---

<sup>162</sup> Ver anexo, gráfico 21: "Alumnos y centros de bachillerato en España (1957-1980)".

ventilación, iluminación, etc.); y baja calidad media de la construcción, dando lugar a un alto coste de mantenimiento.

La “magnitud de la demanda de puestos de estudio”, según este estudio, desbordó las estructuras administrativas del Ministerio de Educación y Ciencia en los años 60. Se destaca la “enorme presión en la Enseñanza Media, el estrangulamiento en las pruebas para el acceso a la Enseñanza Superior y la considerable congestión de las Enseñanzas Técnicas Superiores y en las Facultades Universitarias” (*ibidem*, 163). El principal problema, en su opinión, fue la falta de coordinación en la planificación, trabajando cada Dirección General separadamente para el nivel y modalidad correspondiente, con independencia de los demás. Como consecuencia se produjo una serie de concentraciones y dispersiones en la localización geográfica, subestimaciones y sobreestimaciones del número de alumnos, etc. (*ibidem*, 157-158). Todo ello favorecido por el fuerte movimiento migratorio registrado en esos años, que tuvo como resultado que muchos centros construidos quedaran obsoletos, mientras que otros se desbordarían por la demanda, como consecuencia de los grandes desplazamientos internos de la población.

El *Libro Blanco* (1969) señala igualmente el fuerte incremento de la demanda educativa en todos los sectores sociales: “Las familias de más bajo nivel económico realizan sacrificios considerables en muchos casos, para ofrecer a sus hijos mejores oportunidades que las que ellos tuvieron. Las instituciones oficiales de enseñanza aparecen desbordadas e incapaces de atender en forma debida esa creciente demanda social, a la vez que resultan insuficientes los servicios de Protección Escolar”<sup>163</sup>.

Otro texto que confirma que la demanda de puestos escolares es anterior a la oferta de centros de segunda enseñanza es la petición realizada por el Inspector de Enseñanza Media del distrito universitario de Sevilla. Propone la creación de un cuarto instituto por el aumento de solicitudes de admisión en Cádiz, solicitando su apertura para el curso 1978-79<sup>164</sup>. En este mismo periodo un informe realizado sobre Málaga<sup>165</sup> señala, entre los posibles problemas municipales en el campo educativo, la escasez de plazas en todos los niveles, así como la distancia de algunas barriadas periféricas a los centros de enseñanza.

Podemos concluir, ante estos datos, que el incremento de alumnos es anterior y mayor que el de centros, por lo que este aumento de estudiantes no se debe, fundamentalmente, a este factor.

<sup>163</sup> Ministerio de Educación y Ciencia (1969) *Libro Blanco*, 204. Citado en ROMERO...1969,204.

<sup>164</sup> Ver documento del A.G.A., clasificación 17.03.

<sup>165</sup> (A)rchivo (G)obierno (C)ivil de (M)álaga. Caja: Gabinete Técnico: Paro Obrero 1972. Carpeta: "Málaga. Posibles problemas municipales", p.29.

### 7.2.5.- Becas

Otro de los factores que puede favorecer el incremento del número de estudiantes es el aumento de becas y ayudas al estudio, posibilitando que los alumnos más desfavorecidos económicamente puedan continuar sus estudios, según sus capacidades y hasta el nivel que ellos quieran. La mayoría de los especialistas señalan, como hemos visto anteriormente, que ésta es una de las condiciones necesarias para una democratización de la enseñanza (democratización real según Quintana Cabanas, 1984, 38-39, DÍEZ-HOCHLEITNER, 1969, 269, y en el acceso para Sánchez Cerezo, 1983, 376).

Este aspecto es tanto o más importante que los anteriores relativos a la intervención del Estado, si tenemos en cuenta el precio de la matrícula<sup>166</sup> en los centros no oficiales durante los años 60. La Enseñanza Media Colegiada en España resultaba muy cara para la mayoría de las personas, hasta el punto de hacerla casi inaccesible (FULLAT, 1968, 293). A pesar de la eficiencia de estos colegios, “una gran mayoría de padres de familia no puede llevar a sus hijos a estos centros debido a su penuria económica”, lo que explica que estos centros se hallasen situados en los mejores barrios (*ibídem*, 295).

Por otra parte la política de Protección Escolar queda bien reflejada en las disposiciones legales. Podemos destacar la Ley de de julio de 1944, por la que se regulaba la protección escolar, y la de julio de 1960, por la que se creaba un Fondo Nacional Para el Principio de Igualdad de Oportunidades (MEC, 1969, 147). Las "Becas Salario" se implantaron por primera vez para el curso 1968-69 por Orden Ministerial de 11 de julio de 1968. Sin embargo, en esta primera fase únicamente se destinó para alumnos de primer curso de Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores. Se diferencian del sistema clásico de Protección Escolar en que la dotación de la beca vierte sobre dos conceptos económicos: salario que recibe el cabeza de familia y gastos de estudio y, en su caso, mantenimiento y alojamiento que percibe el escolar. El sistema de financiación es mixto. Las dotaciones económicas se abonan con cargo a los fondos asistenciales de las Mutualidades Laborales (salario) y con cargo al P.I.O. (gastos de estudio),

---

<sup>166</sup> Fullat toma como fuente de información el pago en un colegio de monjas y uno de religiosos, y no de los más caros, de Barcelona en 1961 (los precios de los colegios privados son tanto o más caros aún). Contabiliza el precio de los libros de texto, de los materiales de escritura, etc. para 1961 y obtiene que el coste por 9 meses teóricos de clase es: 7.300 ptas. al año para los alumnos externos y 21.800 pesetas al año para los internos. Si calculamos el porcentaje que supone esta cantidad para el sueldo medio de una persona, según la Encuesta de Salarios, en 1964, observamos que el precio de un curso completo para un alumno externo supone el 17,2% del sueldo del padre, en tanto que el estudiante interno supone el 51,3% del sueldo total. De esta manera llega a la conclusión que “de un modo casi exclusivo sólo los hijos de propietarios o de personas con determinadas carreras -ingenieros, médicos- y aun no todos, pueden llevar a cabo semejantes dispendios para cada uno de sus hijos. Los padres que viven de un sueldo -y son casi todos los padres españoles- no pueden pagar tales cantidades” (FULLAT, 1968, 294).

excepto para los solicitantes no acogidos al régimen general de la Seguridad Social, en cuyo caso la totalidad de la beca es abonada con cargo a los fondos del P.I.O. (*ibídem*, 150).

Podemos saber el grado de democratización en España y el interés del Estado por fomentar los estudios gracias a las cantidades asignadas para estimularlos. La cantidad asignada para becas y ayudas al estudio aumenta considerablemente desde 1961 con la implantación del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, hecho posterior en algún tiempo al incremento acelerado de alumnos de secundaria. Así, en el curso 1961-62 el aumento fue de un 600 por 100 en relación al año anterior (*ibídem*, 147). Analizando más detalladamente su evolución desde 1964 observamos que la suma absoluta destinada por el Estado a estos fines aumenta, como era de esperar ante el incremento del número de estudiantes y de la inflación, de 1964 a 1980 (ver anexo, tabla 21). Así, de 2.200 millones de pesetas asignadas para 1964 aumenta a 20.519 millones en 1980, es decir, 18.319 millones de pesetas más para este fin en todo el periodo, multiplicándose por 9,3 la cifra inicial.

Sin embargo, al estudiar la cantidad asignada en pesetas constantes de 1970 observamos que el aumento es menor. De algo más de 3.188 millones de pesetas destinadas para becas y ayudas al estudio en 1964, se pasa a 5.027 millones en 1980, contabilizándose 1.839 millones más a lo largo de todos estos años, multiplicándose por 1,58 la dotación de 1964.

No es cierto que este incremento en pesetas de 1970 sea continuado, pues de 1965 a 1971 los créditos para becas experimentan un lento descenso y una progresiva recuperación. Así, la cifra más baja se alcanza en 1968, con casi 2.592 millones de pesetas para becas.

El número de becarios totales aumenta desde 1964 hasta 1971 (no tenemos más datos), pasando de 140.317 personas becaadas en 1964 a 262.097 en 1971, lo que supone 121.780 jóvenes más con ayudas al estudio, incrementándose en un 187% la cifra inicial. Por tanto, si la tendencia es a aumentar el número de becarios y a disminuir la dotación asignada para becas en este periodo, este hecho nos indica que la cantidad percibida por el alumno como ayuda al estudio es cada vez menor.

Ya, a finales de los años 60, se denunciaba que el sistema de becas existente “modificaba muy poco el resultado previsible de las distintas posibilidades económicas de cada clase social” (FULLAT, 1968, 292). El Ministerio de Educación y Ciencia reconocía igualmente, en 1969, la ineficacia de la política de becas seguida. Afirmaban que los criterios de selección utilizados favorecían “en escasa medida a los más necesitados, ya que, teniendo en cuenta la inseguridad en la apreciación de las alegaciones sobre situaciones económicas, el orden de adjudicación de las becas se establece con preferencia sobre el criterio del mejor expediente académico, supuesta, claro está, una necesidad económica



mínima” (MEC, 1969, 154). También se señala como insuficiente las dotaciones de las becas, que sirven de ayuda para familias modestas o medias, “pero que resultan incapaces para asegurar integralmente el acceso a los estudios a los procedentes de situaciones económicas inferiores” (*ibidem*).

Analizando la evolución en los distintos niveles se observa que aumenta la cantidad asignada, en pesetas de 1970, para la enseñanza primaria de 1964, con 946 millones de pesetas, a 1980, con 2.149 millones de ptas. Es decir, al final de este periodo se contabilizan 1.203 millones más para becas en este nivel educativo, multiplicándose por 2,27 la cifra inicial. Sin embargo, al igual que ocurre con la cantidad total asignada para becas, los créditos destinados para la enseñanza primaria también disminuyen de 1965 a 1970, estableciéndose ayudas inferiores a 1964. Podemos destacar que la cifra más baja se consigue en 1970, con 577 millones de pesetas para ayudas.

El volumen destinado a la enseñanza primaria, respecto al total de créditos presupuestados para becas y ayudas al estudio, aumenta del 29,68% en 1964, al 42,76% en 1980, es decir, un incremento de 13 puntos.

Sin embargo, este discurrir progresivo se interrumpe de 1968 a 1970, periodo en el que se alcanza entre el 23% y el 19%, porcentajes inferiores al existente en 1964.

Los créditos fijados para la Enseñanza Media no siguen un ritmo constante. Partiendo de 828 millones, en pesetas de 1970, para becas en 1964 aumenta hasta 1.198 en 1970, momento en el que se alcanza la cantidad más alta. A partir de esta fecha descenderá la asignación para ayudas en este nivel educativo, consiguiéndose algo menos de 802 millones para 1980. Este descenso coincide en el tiempo con la reforma educativa de Villar Palasí, lo que podría explicar la disminución de dinero para becas, pues de 6 cursos más PREU se pasa a 3 cursos más COU. Es decir, hay una reducción en el número de cursos, con el consiguiente descenso de alumnos, como se ve en las cifras absolutas del número de estudiantes en este nivel educativo. Por tanto, para poder comparar la cantidad destinada para becas en un periodo y otro, hemos realizado la ratio cantidad asignada para becas y ayudas (en pesetas de 1970) respecto al total de alumnos en bachillerato. El resultado obtenido confirma la tendencia a disminuir el dinero asignado para becas por alumnos de 1964 a 1980. Así, partiendo de 1.112 pesetas por alumnos en 1964 disminuye a 735 pesetas en 1980, contabilizándose un descenso de 377 ptas. por estudiante, es decir, una reducción del 34% en todo el periodo. No obstante, la cantidad más baja asignada por alumno se consigue en 1968, con 694 ptas. por estudiante.

Las ayudas asignadas para la enseñanza media respecto al volumen total para becas aumentan del 25,98% en 1964 al 39,93% en 1970. No obstante, a partir de esta fecha disminuirá hasta el 15%, tasa alcanzada ya desde 1977.

En el caso de la Enseñanza Profesional se observa el mismo problema que

en el bachillerato, ya que a partir de 1970 se reduce el número de cursos como consecuencia de la reforma Villar Palasí. De esta manera, la ratio cantidad asignada para becas y ayudas al estudio, en pesetas de 1970, respecto al número total de alumnos de este nivel educativo evoluciona como sigue. Al analizar los datos se aprecia un descenso en la dotación media por alumnos desde 1964, con 5.327 pesetas por estudiantes, a 1977, con únicamente 1.338 pesetas. Es decir, 3.989 pesetas menos por alumno, lo que supone una reducción del 75% en este periodo.

La cantidad asignada para becas en este nivel educativo respecto al total de ayudas disminuye desde 1964, donde recibía el 18,59%, a 1980, con el 8,98%. El único curso en el que aumenta este porcentaje es el de 1965-66, momento en el que se alcanza el 20,46% del capital total destinado para estos fines.

En cambio, la cantidad destinada para la Enseñanza Superior, en pesetas de 1970, aumenta desde 1964 a 1980. Así, de los 184 millones presupuestados para 1964 se incrementa a más de 869 millones en 1980, es decir, 685 millones más al final del periodo estudiado, multiplicándose por 4,7 la cifra inicial.

Las ayudas económicas asignadas para la enseñanza superior suponen el 5,79% del total de créditos destinados para becas en 1964, aumentando este porcentaje hasta 1980, momento en el que se consigue el 17,3%. Podemos destacar los cursos 68-69, con el 18,68% (10 puntos más respecto al curso anterior) y 77-78, con el 20,05%.

Resumiendo, la cantidad asignada para becas y ayudas aumenta, en sus cifras absolutas, de 1964 a 1980, tanto en el total como por niveles educativos. Sin embargo, al estudiar su evolución en pesetas constantes de 1970 se observa que este incremento no es tan importante. Es más, en algunos casos, como en la enseñanza media y profesional desciende la cantidad asignada desde 1964 a 1980. Por tanto, en este periodo se favorecen las ayudas en la enseñanza primaria y universitaria, reduciéndose en la enseñanza media y profesional.

Este hecho se observa igualmente al comparar el porcentaje de ayudas económicas por niveles educativos respecto a la cifra total. Así, de 1964 a 1980 la mayor parte de la cantidad asignada para becas se destina a la enseñanza primaria, exceptuando el periodo 1966-1970, donde se destinan cantidades superiores para la enseñanza media, el 39%.

El nivel al que menos créditos se conceden en 1964 es la enseñanza superior (el 5,79%), seguido de la enseñanza profesional (el 18,59%), mientras que los niveles que más cantidad reciben son enseñanza media (25,98%) y primaria (29,68%). Sin embargo, en 1980 esta situación varía, la enseñanza profesional es el nivel que menos capital obtiene (8,98%), seguido de la enseñanza media (15,95%) y superior (17,3%), en tanto que la enseñanza primaria sigue siendo la que mayor volumen recibe (42,76%).

Tanto la enseñanza primaria como la superior son los únicos niveles

educativos que ven aumentar el porcentaje de ayudas respecto al total de 1964 a 1980. De esta manera, el incremento del número de alumnos en bachillerato y formación profesional no es consecuencia de mayores ayudas económicas al estudio por parte del Estado, porque mientras los estudiantes de 14 a 16 años se multiplican por 6,23 de 1964 a 1980, los créditos destinados para ayudas a estos niveles disminuyen en este periodo (ver anexo, gráfico 22). Podemos concluir, por tanto, que el Estado no lleva a cabo tampoco una política de becas en la que intente favorecer la permanencia y continuidad de los jóvenes en los estudios secundarios.

### 7.3.- FACTORES EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO

#### 7.3.1.- Mayor poder adquisitivo de las familias

##### - Renta Nacional y Renta per cápita

En los análisis realizados anteriormente se ha podido observar que el incremento del número de estudiantes de secundaria ha sido mayor y anterior al estimulado y proyectado por el Ministerio. Por tanto, conviene estudiar otros factores exógenos al sistema educativo que puedan explicar estos aumentos.

Algunos autores (DEBLÉ, 1980, 81-82) señalan que el factor socioeconómico más estrechamente asociado a la no escolarización o a la deficiente escolaridad es el bajo nivel de ingresos de las familias, siendo necesario el trabajo de los niños para la subsistencia de numerosos grupos sociales. Sin embargo, este panorama cambia durante el periodo estudiado, en el que como resultado del creciente bienestar económico y a la urbanización, las familias pueden mantener a sus hijos estudiando, aumentando, por tanto, la demanda de educación (DÍEZ, 1967, 10).

Analizando la evolución de la riqueza general del país en pesetas de 1970, se aprecia un aumento de sus cifras desde 1964 a 1978, estabilizándose a partir de entonces (ver anexo, tabla 22) Una evolución similar sigue la Renta per cápita, aunque se estabiliza en torno a 90.000 ptas. por habitante (pesetas de 1970) desde 1975, mientras que el número de alumnos sigue aumentando<sup>167</sup>.

Ante estos datos podemos afirmar que aumenta la riqueza general. La economía española ha crecido en términos absolutos y en productividad “lo suficiente para permitir esa elevación de la tasa de dependencia, de modo que cada trabajador con empleo puede atender directa o indirectamente a más

---

<sup>167</sup> Ver anexo, gráfico 23: "Alumnos de 14 a 16 años en secundaria (bach. y F.P.) y evolución de la Renta per cápita. España 1964-1980"

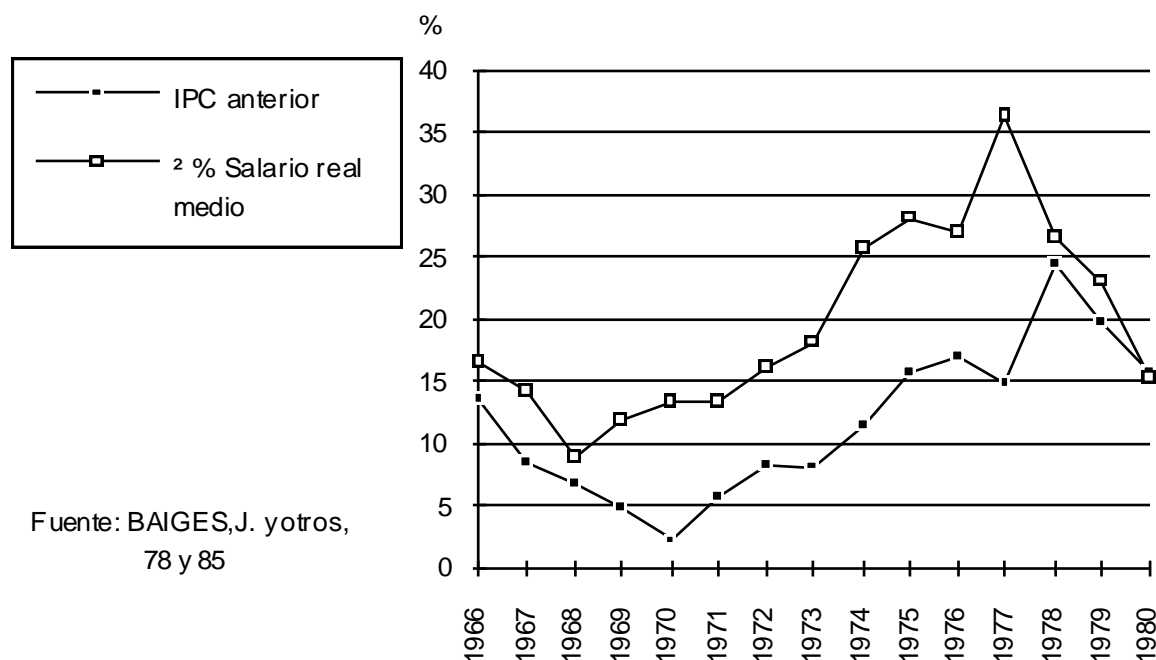
personas a su cargo” (CAMPO, 1987, 189). No obstante, si comparamos estas cifras con el incremento del número de estudiantes observamos que los alumnos de 14 a 16 años en secundaria aumentan a un ritmo mayor que la Renta. Así, mientras éstos se multiplican por más de seis entre 1964 y 1980, la Renta Nacional y per cápita apenas se duplican. Por tanto, concluimos que el aumento del bienestar económico del país, de la Renta, pudo influir de alguna manera en la explosión estudiantil de la segunda enseñanza.

#### - Salarios

A inicios de la década de 1970 se señala como un factor de discriminación en la consecución de un cierto nivel de estudios el origen social. Los datos mostraban que por mucho que se hablase de «igualdad de oportunidades» sólo un 8% de los estudiantes universitarios eran hijos de obreros, cuando en la población activa esa categoría representaba el 46% (MIGUEL, 1977, 338). Sin embargo, la discriminación no comenzaba en la universidad, “sino que *el Bachillerato* -en sus dos niveles- *forma ya una fuerte barrera difícil de trasponer para los obreros y labradores*. Sólo un 19% de los estudiantes matriculados en Bachillerato superior son hijos de obrero” (*ibídem*, 340). Por tanto, una de las causas de esta discriminación debía encontrarse en el salario de la persona principal en el hogar, que tiene que ser lo suficientemente solvente y seguro para mantener a sus hijos estudiando.

Es posible estudiar la evolución del salario a partir de la serie de salario medio en España que ofrece el I.N.E., sin embargo este dato carece de valor para estudiar los grupos sociales y a partir de él no se puede conocer el comportamiento de los sectores que conforman el grupo asalariado. No obstante se puede analizar la serie para conocer el comportamiento de los salarios cuando se percibían de forma regular y de acuerdo con las cantidades estipuladas por la normativa, producto del respeto de la empresa por la legalidad vigente. Se observa al estudiar el salario medio que el incremento anual de los salarios es superior al incremento del I.P.C., acelerándose este crecimiento a partir de 1968, fecha en la que se observa un aumento importante de los estudiantes de secundaria de 14 a 16 años. Todos los años los salarios medios aumentaban más que el I.P.C. sobre todo en el año electoral de 1977, una vez realizadas las elecciones se procede a controlar esta diferencia y ya en 1980 es superior el I.P.C. al incremento de los salarios.

GRÁFICO 24: AUMENTO DE LAS RENTAS DEL TRABAJO. SALARIO MEDIO E I.P.C. COMPARADOS. ESPAÑA 1966-1980.



El incremento del salario medio se relaciona sin duda con el aumento de estudiantes de 14 a 16 años. Aquellos que se beneficiaban de unos ingresos semejantes o podían acceder a horas extraordinarias, trabajo a destajo e incluso al pluriempleo alcanzaban a extender sus posibilidades económicas. Dando lugar al acceso a nuevos bienes, es el caso de los estudios de secundaria a los que anteriormente era casi imposible acceder por falta de recursos.

Otra forma de estudiar la evolución del poder adquisitivo de las familias es analizar la ganancia media por hora trabajada que da la Encuesta de Salarios (E.S.) del I.N.E. (Ver anexo, tabla 23).

La ganancia media por hora trabajada, en pesetas de 1970, aumenta de manera constante de 1964 a 1980. Así, de 26,37 ptas./hora de ganancia media en 1964, se incrementa hasta 81,36 pesetas por hora en 1980, multiplicándose por tres la cifra inicial.

El salario medio por hora de 1964, en pesetas constantes de 1970, no se duplica hasta 10 años después, mientras que ya en 1979 se ha triplicado la cifra inicial. Por tanto, podemos concluir que el momento en el que más aumenta la ganancia/hora es de 1974 a 1979, destacando los incrementos de 1975 y 1976.

Pero si comparamos, además, la evolución de la ganancia/hora con los alumnos de 14 a 16 años comprobamos que ya desde 1968 el número de estudiantes aumenta de forma más rápida que la ganancia media por hora, llegando a duplicarse su cifra inicial (de 1964) en 1971, mientras que el salario/h.



no lo hará hasta 1974. En 1980 el número de alumnos se ha multiplicado por 6,2 respecto a 1964, mientras que la ganancia/h. sólo lo hace por 3 (ver anexo, gráfico 25). Podemos concluir que el incremento del número de estudiantes en secundaria es anterior y superior que el aumento de las ganancias por hora trabajada, por lo que no es el factor fundamental para explicar el desarrollo de la enseñanza secundaria en nuestro periodo de estudio.

### **7.3.2.- Presupuestos familiares**

El incremento de estudiantes de segunda enseñanza pudo producirse a causa de una mayor preocupación de las familias por ofrecer estudios a sus hijos. En este sentido cabe esperar, por tanto, un incremento de los gastos privados en educación. Sin embargo, al contabilizar el presupuesto destinado a la enseñanza en las economías familiares (ver anexo, tabla 24 y gráfico 26) se observa que, tanto en 1964 como en 1980, es el grupo que menos porcentaje recibe respecto del total de gastos (en torno al 2%). Igualmente es el grupo que menos incrementa sus cifras, junto con los gastos en servicios médicos, en este periodo (0,69 y 0,16 puntos respectivamente).

De 1964 a 1980 el mayor porcentaje de gasto en los presupuestos familiares se destina a alimentación y bebida (48,7-44,2%), seguida por los gastos en vivienda (alquiler) y de casa (16,61-23%), transporte y comunicaciones (3,75-9,36%), vestido y calzado (14,9-8,21%) y consumo-vacaciones (9,29-5,94%).

Estos datos parecen indicar que las familias han aumentado poco los gastos en enseñanza de 1964 a 1980. Una explicación a este hecho podría encontrarse en la reforma de 1970, pues con ella la escolaridad obligatoria se hace gratuita, común y obligatoria hasta los 14 años. Por tanto, los únicos gastos que podrían encarecer la educación se producirían a partir de la segunda enseñanza. Sin embargo, los costes en este nivel educativo también se han reducido bastante gracias al incremento de los centros oficiales, cuya matrícula es más barata (ver anexo, tablas 10 y 16).

Otro motivo que pudo determinar el escaso crecimiento del gasto educativo por las familias es el incremento de las inversiones por parte del Estado. Como se puede observar en el anexo, gráfico 26, las familias dedican muy pocos recursos a la enseñanza, es el concepto en el que menos gastan (solo aumenta del 1,1 en 1964 al 2,5 en 1980, y 3,7 en 1985). Por consiguiente, el mayor esfuerzo en educación es realizado por la administración educativa, evitando un gasto extra a las familias españolas para dotar de unos estudios a sus hijos. En conclusión, el Estado muestra su intención de mejorar el nivel educativo en el país y, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales, invierte más en educación. Por tanto, se puede considerar un factor que favorece el crecimiento de

la matrícula en estos años.

### 7.3.3.- Expectativas educativas

Se intenta explicar la demanda educativa desde distintas perspectivas y es la exigencia o la conciencia de que la preparación reportaba beneficios está presente en todas ellas. El incremento de estudiantes en todos los niveles educativos se ha producido más rápidamente de lo que el crecimiento de la población y el avance económico harían esperar. De la misma manera, este desarrollo se ha producido más deprisa que la intención de los planificadores, a pesar de todas las dificultades, de los costes crecientes de la enseñanza y del peso demográfico. La prolongación de la escolaridad obligatoria y el acceso de nuevos grupos a los centros de enseñanza reservados tradicionalmente a una minoría durante la década de 1960 hace que se planteen a finales de este decenio las causas de este impulso, entre ellas, a parte de algunos factores políticos, se encuentra una especie de condicionamiento psicológico: el sentimiento de que “cada vez es más necesaria más educación para conseguir salir adelante en la vida. Es seguro que muchos padres de familia se han percatado de esta, a veces dura, realidad” (ROMERO..., 1969, 80-81).

Algunos especialistas sostienen que uno de los factores que han favorecido el incremento del número de estudiantes en la enseñanza secundaria es el aumento de las expectativas educativas. Probablemente, es “esta conciencia popular de la relación entre educación y ocupación en la vida adulta la que ha provocado, también en España, un «boom» de la educación y un incremento extraordinario en el interés y las aspiraciones de las familias en materia educativa” (DURÁN, 1976, 76). Las elevadas aspiraciones sobre niveles de ingresos económicos y de responsabilidad “son consecuencia de la tradicional valoración desmedida de los títulos académicos por parte de la sociedad española” (DÍEZ, 1980, 18).

Con el Pacto de Roma de 1958 comienza un largo periodo de crecimiento económico, favoreciendo la creación de puestos de trabajo que fueron ocupados por titulados. Se consideraba a la educación como el mejor medio de movilidad ascendente, así lo reconoce las Naciones Unidas en el *Informe sobre la situación social del mundo*<sup>168</sup>, publicado en 1965. Este planteamiento es corroborado por

---

<sup>168</sup> “«La escuela es un factor de progreso. El proceso educativo en general ha desempeñado un importante papel en la aparición de una clase media dinámica con la capacidad y la inclinación necesarias para arriesgarse, a fin de difundir las innovaciones. La educación puede compensar la baja condición social en el momento de nacimiento al atenuar el efecto paralizador que sobre la iniciativa tiene el sistema de clases sociales de muchos países en desarrollo. Al ser un sistema competitivo, el sistema escolar, especialmente en los niveles superiores, en los que la selección es esencial, estimula al individuo al tiempo que le proporciona los conocimientos necesarios para su éxito. [...] La contribución

Lora Tamayo que, en un análisis sobre la política educativa de 1962 a 1968, señala como una de las causas del incremento del número de alumnos la “sana apetencia de saber y mejora social” (LORA, 1974, 16). La población observa cómo la escolaridad controla cada vez más el acceso a los puestos de trabajo, las oportunidades, el progreso (ROMERO, 1969, 11), de ahí el creciente interés por conseguir unos estudios que les posibilitase un futuro mejor y más seguro. El esfuerzo de los estudiantes, de cualquier nivel socioeconómico, se recompensaría de esta manera con un puesto de trabajo fijo, un buen salario y un esperanzador alto status gracias a la sociedad meritocrática. La relación entre educación superior y ocupaciones superiores establecía un nexo entre éxito académico y éxito profesional. Trow sostenía que esta vinculación explicaba la transformación de las instituciones norteamericanas, “que pasan de impartir educación para una élite a convertirse en un sistema de educación de masas<sup>169</sup>”.

Todos estos planteamientos se reforzaron con la teoría del capital humano, que consideraba la educación como inversión y no como gasto. Este equilibrio se romperá con la crisis de 1973, debido a la interrupción en la creación de puestos de trabajo y al continuo incremento de titulados (LAMO, 1988,149).

Una de las características de las sociedades modernas es el continuo incremento de las expectativas de la población, esperando que su nivel de vida sea cada vez más alto. En España, según Orizo y Gómez-Reino (1970, 290), esta perspectiva optimista de futuro es incluso más elevada que en otros países. Sin embargo, se trata en este caso de una movilidad colectiva, de un cambio social general. Las expectativas son mucho más positivas al opinar sobre la vida de sus hijos. Según una encuesta realizada a trabajadores industriales en 1965<sup>170</sup>, el 86% creen que será mejor que la suya propia.

En el *Libro Blanco* se reconoce la existencia de una fuerte demanda de educación “ocasionada por las crecientes esperanzas que se depositaban en ella como medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural”<sup>171</sup>. Desde que en 1969 se publicase este estudio, las expectativas educativas de la familia española se han ido elevando de forma continuada, “originando un fuerte desequilibrio entre la oferta y la demanda educativa” (GONZÁLEZ-ANLEO, 1985, 41). En el I *Informe sociológico de la situación de España* de la Fundación

---

de la educación a los cambios sociales es potencialmente enorme. En las comunidades rurales la escuela suele ser la única institución orientada hacia el cambio y el maestro suele ser la persona que está en mejores condiciones para servir de intermediario en la introducción de prácticas e ideas nuevas. Citado por FOESSA,1970,888-889, notas 90 y 92. Recogido en PADIMA, 1973, 160-161.

<sup>169</sup> THROW, M. (1961) "The Second Transformation of American Secondary Education", *Comparative Sociology*, 2, p.155. Citado por GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 300.

<sup>170</sup> Cuestionario realizado a 213 trabajadores industriales, de 25 a 35 años, en mayo de 1965, cuyos resultados están recogidos en el trabajo de Orizo y Gómez-Reino (1971) *Sociología...* (ver tabla 6, página 292 del estudio).

<sup>171</sup> Ministerio de Educación y Ciencia (1969) *Libro Blanco*, 204. Citado en ROMERO...1969,204.

FOESSA (1966) se señalaba que el 46% de las amas de casa deseaban que sus hijos tuviesen estudios superiores, aunque sólo un 18% de las encuestadas esperaban que alcanzasen dicho nivel. Otras conclusiones que se obtienen de los datos de este sondeo son que a medida que asciende el nivel ocupacional se elevan las aspiraciones educativas, siendo éstas menores en los núcleos rurales que en los urbanos y que a igualdad de posición social de partida y de nivel de estudios deseado, siempre las expectativas son más altas para los hijos que para las hijas (ROMERO..., 1969, 125-129). En el Informe FOESSA de 1970, sólo cuatro años después, estas expectativas se han incrementado. Aunque las amas de casa que soñaban con que sus hijos hicieran estudios superiores se mantenía aún en torno al 50 por 100, ha aumentado ya a un 26% las que esperaban que ese sueño se realizase. En esta mayor demanda educativa “se cruzan dos percepciones sociales con una aspiración individual. La primera de aquélla corresponde a la rentabilidad de la educación para escalar posiciones en la pirámide social; la segunda a la realidad evidente de una estructura socioeconómica diversa, diferenciada y desigual. La aspiración individual tiene como meta el triunfo social mediante la educación. Y son estas aspiraciones individuales las que persuaden a los Gobiernos para que introduzcan cambios en las Leyes y en las partidas asignadas a la educación” (GONZÁLEZ-ANLEO, 1985, 41-42).

Estas aspiraciones continuaron creciendo. El triunfo del PSOE, en 1982, precedido de tantas promesas electorales ha tenido un efecto similar a la Ley General de Educación.

#### EXPECTATIVAS SOBRE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS<sup>172</sup>

ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS	% DE PADRES CON HIJOS EN EDAD ESCOLAR		
	Junio 1974	Diciemb. 1980	Marzo 1983
Desearían que sus hijos tuviesen estudios universitario.....	58	59	70
Creen que efectivamente acabarán teniéndolos.....	18	33	27

El sistema educativo español, según el informe FOESSA 1983, continuaba “marcado por el desequilibrio que le ha caracterizado, debido a la insuficiencia del nivel profesional y el abultado volumen del BUP-COU, que se prolonga en unos efectivos de enseñanza superior desproporcionados, a juicio de algunos en relación con el número de estudiantes que siguen otros niveles medios” (FOESSA, 1983, 185).

Algunos especialistas<sup>173</sup> afirman que la estructura social española es rígida y

<sup>172</sup> Cuadro elaborado por el profesor López Pintor (1983) *La Actualidad Docente*, nº 67, abril. En GONZÁLEZ-ANLEO, 1985, 42

que “aquí, a diferencia de otros países, el sistema educativo favorece la movilidad mucho menos que la herencia” (CARABAÑA, 1983, 102). En un análisis sobre las élites españolas realizado por L. González Seara y S. del Campo concluyen que “la función básica del sistema educativo español es fortalecer la estratificación social existente en lugar de reformarla<sup>174</sup>”.

Sin embargo, J. Carabaña (1983, 101-105) sostiene que hay que cualificar estas afirmaciones. En su estudio sobre Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX realiza una comparación sobre la movilidad en España, Estados Unidos e Inglaterra basándose en los resultados de la muestra del INCIE y de otras muestras<sup>175</sup>. Concluye que España es menos meritocrática en sentido estricto, aunque no mucho, que Estados Unidos e Inglaterra en relación a sí mismas. En relación con la herencia España es mucho menos meritocrática, es decir, es mucho más adscriptiva que los Estados Unidos e Inglaterra.

Continúa señalando que en España hay unos ocho millones y medio de alumnos en los niveles primario y medio de enseñanza. Pero por debajo de estos datos se encuentra el grave problema del analfabetismo.

## Conclusión

La escasa consistencia que se observa en los factores estudiados para poner en claro la influencia que puedan tener en el crecimiento de la segunda enseñanza, factores que se refieren a la influencia tanto del Estado como a los de las circunstancias económicas y familiares, nos obliga a buscar otras causas en el fin de la educación y no en los medios que la rodean: en la integración de los

<sup>173</sup> Amando de Miguel y Juan Díez Nicolás sostienen que el grado de movilidad ocupacional a través de la educación ha sido en España muy bajo. Ver los trabajos de MIGUEL, A. de "Análisis general de la movilidad social" y DÍEZ NICOLÁS, J. (1966) "Motivaciones, aspiraciones e información en la promoción social", ambos en *La promoción social en España*. Centro de estudios Sociales de Santa Cruz del Valle de los Caídos, Madrid. También DÍEZ NICOLÁS, J. Y PINO ARTACHO, J. del "Estratificación y movilidad social en España en la década de los años 70", en FRAGA IRIBARNE, M.; VELARDE FUERTES, J. y CAMPO URBANO, S. del (1972) *La España de los años 70*. Vol. I, La Sociedad. Madrid. Citados por CARABAÑA, 1983, 106.

<sup>174</sup> CAMPO URBANO, S. del y GONZÁLEZ SEARA, L (1966) "Análisis de un grupo de la élite española", en *La promoción social en España, op.cit.* Citado por CARABAÑA, 1983, 106

<sup>175</sup> Comparando la distribución del prestigio entre España y Estados Unidos obtiene los siguientes resultados (pp.101-102):

	España	Estados Unidos
Adscripción directa	16%	10%
Adscripción indirecta	22%	14%
Meritocracia neta	15%	21%
"Azar"	47%	55%

Fuente: muestra INCIE y P.M. Blau y Duncan (1967) *The american Occupational Structure*. John Wiley & Sons, New York, p.169-170. Citado en CARABAÑA, 1983, 106.

titulados en la vida activa. Para ello es necesario establecer las relaciones entre la opción demanda del mercado laboral y la de oferta de titulaciones, es decir que si bien hay constancia de que se fuerza desde el gobierno legalmente la escolarización, especialmente desde 1970, es improbable que los débiles recursos del gobierno y las limitadas expectativas económicas familiares impulsen el crecimiento de la enseñanza secundaria, es más el Estado va continuamente por detrás de la demanda educativa como se ha visto. Es necesario por tanto observar el mercado laboral donde se incorporarán los titulados por la escuela y descubrir qué demanda, a quién, cuánto, dónde y de qué manera provoca reacciones en los estudiantes, población inactiva, que se acercan al objetivo laboral una vez terminados los estudios primarios.



## 7.4.- ANÁLISIS DEL MERCADO LABORAL

### 7.4.1.- Población Activa

Por población activa se entiende, según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), “el conjunto de personas que suministran mano de obra disponible para la producción de bienes y servicios” (TAMAMES, 1989, 36). A pesar de estar aceptada universalmente esta definición algunos opinan que es excesivamente amplia (VALLES, 1976, 14).

Los censos, realizados cada diez años, recogen una serie de informaciones que permiten conocer diversas características de la población activa. Sin embargo, la información más completa la encontramos en la Encuesta de Población Activa (EPA), realizada por el INE.

El Censo de 1970 dice textualmente que “la población económicamente activa está integrada por todas las personas de uno y otro sexo que en la semana censal (14 al 20 de diciembre de 1970) estaban dedicadas a la producción de bienes y servicios o disponibles para ellos” (GONZÁLEZ, 1987, 78). La tasa de actividad es utilizada para observar la relación entre la población activa y la población total (FOESSA, 1983, 73).

Los Activos marginales son aquellas personas que siendo preferentemente inactivos (por ejemplo, estudiantes, jubilados, retirados, rentistas, pensionistas, personas dedicadas a las labores del hogar y otras personas que normalmente no trabajan) declaran buscar empleo o haber trabajado al menos una hora respecto al periodo que se tome por referencia, por su cuenta, como asalariado o ayudando a un miembro de su familia, aun sin cobrar nada (VALLES, 1976, 15-16 y 57).

Los Inactivos, por tanto, son aquellas personas que no forman parte de la fuerza de trabajo potencial (*ibídem*, 57): niños menores de 14 años (hasta 1980, a partir de esta fecha menores de 16 años) y ancianos mayores de 65 años, los jubilados o retirados, pensionistas, estudiantes, personas dedicadas a las labores del hogar, personas que no están ocupadas y que estando disponibles no buscan empleo, incapacitados para el trabajo y otras personas (rentistas, asistencia benéfica, etc.).

Analizando la población activa e inactiva en España desde 1900, según los datos del Anuario de 1971 (pág.75), observamos que el porcentaje de población inactiva es superior a la activa durante todo este siglo. Así, mientras el porcentaje total de población activa va disminuyendo a lo largo de todo el siglo, la población inactiva incrementa sus cifras. Esta dinámica se rompe de 1940 a 1960, periodo en el que aumenta el porcentaje de población activa. A partir de entonces la tasa de actividad es decreciente. “En todo caso, el crecimiento absoluto de la población activa de 1960 a 1970 ha sido muy pequeño: menos de un millón de personas según los datos de la EPA” (FOESSA, 1983, 73).

El informe FOESSA explica el bajo aumento del número de activos españoles en la «década del desarrollo»:

- Por una parte, se produce una disminución de la proporción de personas en edad de trabajar respecto de la población total.
- Por otra, disminuye también la proporción de personas que trabajan (incluyendo los parados) respecto de quienes están en edad de hacerlo.

Por sexos, la tasa de actividad en los hombres se mantiene estable hasta 1940. De 1940 a 1950 aumenta en 11 puntos el porcentaje de población activa, pero a partir de esa fecha la población inactiva empieza a crecer, observándose el mayor incremento entre 1960 y 1970.

La tasa de actividad en las mujeres disminuye de 1900 a 1950, destacando los descensos producidos entre 1900 y 1910. A partir de 1950 y hasta 1981 el porcentaje aumenta considerablemente (más de 30 puntos), excepto de 1960 a 1970 en el que desciende en 17 puntos.

Se observa igualmente una importante diferencia en el porcentaje de población activa entre varones y mujeres:

- La tasa de actividad es mucho mayor en los hombres que en las mujeres.
- Hasta 1940 la diferencia en el porcentaje entre ambos grupos se mantiene constante.
- A partir de 1950 la disminuye la diferencia entre hombres y mujeres, hasta llegar a 1981, momento en el que la diferencia es menor.

Los datos que a continuación vamos a analizar son medias anuales calculadas a partir de las cifras ofrecidas por la EPA para este periodo, para facilitar su comparación con otras categorías, como alumnos, población, etc.

#### - ACTIVOS Y TASA DE ACTIVIDAD. ESPAÑA (1964-1980).

El total de activos en España experimenta un crecimiento constante desde 1964-1975, disminuyendo en sus cifras absolutas a partir de entonces (ver anexo, tabla 25).

- . El total de activos aumenta de 1964-1975 en 1.682.108 personas.
- . Disminuye desde 1975 a 1980 un total de 253.541 activos.
- . Aumenta desde 1964 hasta 1980 en 1.428.567 personas.

Desde 1964 la población activa total aumenta progresivamente hasta 1975, momento en el que se alcanza la cifra más alta de activos, pasando en este periodo de 11.688.533 activos a 13.370.641, es decir, se produce un incremento de 1.682.108 personas. Sin embargo, al contrario de lo que sucede en el resto de los países de la OCDE (ver tabla 26), en donde la evolución de la población activa total ha seguido una tendencia regular y no se ha interrumpido, ni siquiera durante la grave recesión de 1974-75, en España (junto con Turquía y Suiza) la cifra de

sus efectivos comienza a disminuir a partir de 1975 hasta alcanzar los 13.117.100 activos en el primer trimestre de 1980, lo que supone un descenso de 253.541 personas.

No obstante, la cifra de activos en 1980 es superior a la existente en 1964 en 1.428.567 personas, multiplicándose por 1,12 la población activa en este periodo.

En los países de la OCDE donde la tasa de actividad global ha aumentado de forma considerable entre 1973 y 1980, la tasa de actividad femenina ha aumentado notablemente, mientras que la de los hombres ha disminuido o ha aumentado escasamente. Sin embargo, en aquellos países, caso de España, donde la tasa de actividad global ha disminuido ligeramente durante estos mismos años, la tasa de actividad femenina ha aumentado poco o incluso ha disminuido, mientras que la de los hombres ha descendido de manera importante (*ibídem*, 33). se destacan tres factores fundamentales para explicar el incremento de la población activa femenina (*ibídem*, 34-39): modificación del comportamiento matrimonial y de la estructura familiar (descenso de la tasa de natalidad, nupcialidad, elevación de la edad del matrimonio e incremento de los divorcios) y disminución del tamaño de la familia; mejora del nivel de instrucción de las mujeres y aumento de sus ingresos relativos; así como la expansión del sector terciario.

Si analizamos la evolución de la población activa de 14 a 19 años en España<sup>176</sup> observamos que sigue un ritmo bastante irregular, aunque normalmente se mantiene por debajo de la cifra de 1964, salvo en 1965, 1972 y 1977 donde se alcanza algo más de 1.600.000 jóvenes activos.

Podemos destacar entre los mayores aumentos en la cifra de activos de este grupo de edad los producidos en 1975 y 1977, con un incremento de 88.000 y 119.000 jóvenes respectivamente.

Los mayores descensos, en más de 70.000 activos, tienen lugar en 1973 (164.871 jóvenes menos), 1976 (72.288 activos menos) y 1979 (descenso de 74.450), fechas que coinciden con las crisis de 1973 y 1978.

Como conclusión podemos decir que de 1964 a 1980 se produce un descenso de 136.533 jóvenes en la cifra absoluta de activos de 14 a 19 años. Es decir un 9% menos de activos que en 1964.

Por tanto, aunque el total de activos aumenta hasta 1975 y disminuye a partir de entonces, nunca alcanza un número inferior al de 1964. Así, de 1964 a 1980 aumenta en un 112% la cifra inicial. Sin embargo, los activos de 14 a 19 años se mantienen normalmente por debajo de la cifra existente en 1964, terminando el periodo estudiado con un 9% menos de activos que en la fecha de partida.

---

<sup>176</sup> Medias anuales calculadas a partir de los datos de la EPA. Ver anexo, tabla 25.

La tasa de actividad en la población total de España se mantiene estable entre el 50% y el 51% de 1964 a 1976, disminuyendo progresivamente a partir de entonces hasta alcanzar el 47% en 1979 y 1980. Es decir, de 1964 a 1980 cae la tasa de actividad en 4 puntos. En cambio, si analizamos la tasa de actividad de los jóvenes de 14 a 19 años se observa que se mantiene estable por encima del 50% entre 1964 y 1967, descendiendo a partir de entonces este porcentaje hasta el 36% en el primer trimestre de 1980, contabilizándose una disminución importante, de 14 puntos, durante todo el periodo estudiado (ver anexo, tabla y gráfico 27).

Diferente comportamiento se observa en los jóvenes de 20 a 24 años. La tasa de actividad de esta cohorte se mantiene siempre por encima del 60% entre 1964 y 1976, destacando 1973 y 1975 con el 69%. Sin embargo, a partir de 1977 el porcentaje disminuirá y se mantendrá en torno al 59%. Por tanto, de 1972 a 1976 es el grupo de edad que posee la tasa de actividad más elevada. Así, de 1964 a 1980 se contabiliza una caída de solamente 3 puntos en su tasa de actividad. No obstante, si se analiza desde 1975, este descenso es mayor.

Comparando la evolución de la tasa de actividad entre los distintos grupos de edad a partir de 1975, momento en el que sale al mercado laboral la primera generación de jóvenes que han estudiado la E.G.B., observamos que la tasa de actividad de la población de 14 a 19 años disminuye 9 puntos desde 1975 a 1980, observándose una caída similar (10 puntos) para el grupo de 20 a 24 años.

Como conclusión podemos afirmar que el mayor descenso en la tasa de actividad durante el periodo 1975-1980 se produce en la población menor de 24 años, con un descenso de 10 puntos, a diferencia de la estabilidad observada en la tasa de actividad del grupo 25-54 años (con el 61,9% en todo el periodo) y muy superior a los 4 puntos de caída de la población mayor de 55 años.

Estos datos demuestran que continúan estudiando un alto porcentaje de jóvenes que ingresan en la Segunda Enseñanza y en la Universidad, que se integran en el mercado laboral más tarde hayan finalizado o no, los estudios.

#### - ACTIVOS Y TASA DE ACTIVIDAD. MÁLAGA (1964-1980).

La cifra total de activos en Málaga se mantiene estable en unas 262.000-263.000 personas de 1964 a 1969, aumentando de 1970 a 1974, alcanzándose el número más elevado de activos en este último, 319.209 personas. A partir de este momento, y como consecuencia de la recesión económica, disminuye la población activa hasta las 300.200 personas en 1980 (ver anexo, tabla 28). Así, de 1974 a 1980 desciende en 19.000 personas la población activa.

Sin embargo, en 1980 la cifra de activos aún sigue siendo superior a la existente en 1964, con 37.330 personas más, lo que supone un incremento del 114%. El aumento más importante en el total de activos se observa en 1972, con 45.750 personas más respecto a 1970.

Comparando los activos totales en Málaga y en España observamos que mientras que el total de activos en España crece de forma constante de 1964 a 1975, en Málaga se mantiene estable hasta 1969 aumentando únicamente de 1970 a 1974, momento en el que se produce el retorno de los emigrantes.

A partir de 1975 (1974 para Málaga) la cifra de activos totales disminuye. Sin embargo, en el primer trimestre de 1980 el número de activos sigue siendo superior al existente en 1964, multiplicándose por 1,12 en ambos casos.

Al analizar la población activa de 14 a 19 años en Málaga nos encontramos con un grave problema: carecíamos de los datos necesarios para todo el periodo estudiado, por lo que hemos tenido que realizar una serie de estimaciones para estos años (de 1964 a 1969 y de 1977 a 1980) en los que no teníamos cifras.

Hemos calculado la población activa de esta cohorte en Málaga siguiendo la proporcionalidad del número de activos de 14-19 años en el ámbito español respecto a su total de activos, y corrigiendo la proporción para Málaga aumentando un punto (ver anexo, tabla 29): Evolución nº Activos 14-19 en Málaga 1964-1980= %Activos 14-19 de España respecto Total Activos todas las edades de España + un 1%, (excepto de 1967 a 1970, que hemos seguido la misma proporcionalidad de activos de 14 a 19 años sobre el total de activos que da el Censo de 1970 sobre la provincia de Málaga en ese año, es decir, el 14,5%).

Según las estimaciones efectuadas el número de activos en Málaga de 14 a 19 años se mantiene estable en torno a los 36.800 jóvenes de 1964 a 1967, aumentando a partir de entonces hasta 46.827 en 1972, momento en el que se alcanza la cifra más alta de activos de este grupo de edad. A partir de esa fecha disminuyen los activos hasta alcanzar los 36.024 personas en 1980. Es decir, de 1964 a 1980 se produce un descenso de 7780 activos, un 2,12% menos que en la fecha inicial. Sin embargo, esta afirmación puede conducir a errores, pues la cifra de activos se mantiene siempre por encima de la de 1964 hasta 1978.

Los mayores incrementos, así como el mayor número de activos de 14 a 19 años, se encuentran en 1972 y 1974, con 46.827 y 45.462 activos respectivamente y un aumento de 6.000 jóvenes respecto al año anterior. Entre los mayores descensos, destaca 1973, con 7.000 activos menos que el año anterior.

Al comparar la población activa joven en Málaga y en España de 1964 a 1980 observamos que mientras en esta última el número de activos se sitúa por debajo de la cifra inicial, en Málaga se mantiene por encima de ésta hasta 1978.

Tampoco coinciden los momentos en los que se producen los incrementos más importantes en el número de activos de 14 a 19 años, pues en Málaga tienen lugar en 1972 y 1974 y en España durante 1975 y 1977. No obstante, los mayores descensos en la cifra de activos sí coinciden en el tiempo, pues en ambos casos se producen en 1973, y en España, además, en 1976, y 1979.



Podemos concluir que al final del periodo estudiado disminuye la cifra absoluta de activos de 14 a 19 años respecto a 1964. Sin embargo, este descenso es menor en Málaga, pues únicamente se contabiliza un 2,12% menos de jóvenes activos en Málaga, mientras que en España se observa una reducción del 9%.

La tasa de actividad de la población mayor de 14 años<sup>177</sup> en Málaga se mantiene entre el 44% y el 45% de 1964 a 1969, aumentando a partir de entonces, estabilizándose al 50% durante 1972 y 1974 (ver anexo, gráfico 28). Sin embargo, a partir de 1975 desciende este porcentaje hasta situarse nuevamente en el 44%-45% desde 1978. Por tanto, al final del periodo estudiado la tasa de actividad sigue siendo la misma que en 1964.

Si analizamos los datos de la población de 14 a 19 años observamos que su tasa de actividad se mantiene siempre por debajo de el porcentaje medio del país (excepto entre 1967 y 1972, que se sitúa al mismo nivel o algo superior a éste). Así, la tasa de jóvenes activos de 14 a 19 aumenta del 40% en 1964 al 51,9% en 1972, momento en el que se alcanza el porcentaje más alto, descendiendo a partir de entonces hasta el 32% en 1979 y 1980. Por tanto, de 1964 a 1980 el porcentaje de activos disminuye en 8 puntos.

Comparando la tasa de actividad, total y de 14 a 19 años, en España y Málaga se observa que los porcentajes en el total del país son superiores a los de Málaga de 1964 a 1980 (a excepción del periodo comprendido entre 1970 y 1972, donde la tasa de actividad es superior entre los jóvenes de 14 a 19 años de Málaga, con un 48%-51,9% de actividad frente al 47% en España para la misma cohorte).

El Informe FOESSA (1983,327) señala la «caída de actividad» a partir de la crisis de 1973. Desde entonces y hasta 1981 se contabiliza una pérdida de casi un millón trescientos mil activos. Situación no producida en ningún otro país. Este retroceso de la población activa, producido a partir de 1975, ha tenido lugar cuando se estaban incorporando al mercado de trabajo un gran número de mujeres y jóvenes. Algunos autores (BAIGÉS..., 1987, 42) explican este descenso como consecuencia del “gran número de desanimados por el fenómeno de la crisis”. Otras interpretaciones (MARTÍNEZ, 1987, 220) sostienen que fue producto de la extensión y prolongación de la escolaridad y la rebaja de la edad de jubilación, pues las caídas de la actividad se localizaron en los estratos inferiores y superiores. En algunos casos se explica este hecho al discriminarse y desestimularse el trabajo de la mujer a partir de cierta edad, sobre todo si es casada.

---

<sup>177</sup> La población mayor de 14 años es estimativa. Hemos calculado la población menor de 14 años a partir de los datos de los Censos y Padrones realizados desde 1960 a 1981 y el resultado obtenido se ha restado a la población absoluta de Málaga, hallando así la población económicamente activa en el periodo estudiado. Ver anexo, tabla 30.



La tasa de actividad descende, según el Informe FOESSA por dos razones: por una parte la edad media de entrada en actividad tiende a aumentar como consecuencia del aumento de la escolarización en las etapas no obligatorias del sistema educativo; y por otra parte, la disminución de la edad media de salida de actividad (la jubilación). La explicación para que estas cosas sucedan la encuentra en la evolución del sistema económico, que al ser más desarrollado y tecnificado, necesita de una población activa mejor preparada, con un nivel educativo mayor, aumentado así la productividad. También tiene que ver con la elevación de vida, que necesita menos la incorporación al trabajo de los jóvenes dependientes y favorece la pronta jubilación, así como las aspiraciones de movilidad social ascendente, muy confiadas en el poder educativo (FOESSA, 1983, 74). Otra causa se explica por “el bajo nivel de actividad económica y su secuela de paro, que ha provocado el desánimo de muchos trabajadores y ha llevado a políticas de alejamiento de sectores de la población del mercado de trabajo” (CAMPO, 1987, 172). La tasa de actividad se reduce aún más a partir de 1980 al elevarse a los 16 años la edad de entrada al mercado laboral, favoreciendo un aumento en inactivos estudiantes.

- ACTIVOS POR SECTORES ECONÓMICOS. TOTAL DE LA POBLACIÓN. ESPAÑA (1973-1980).

Al realizar la serie de activos divididos por sectores económicos en España nos encontramos con un problema y es que no podíamos analizar este aspecto durante nuestro periodo de estudio (1964-1980) porque la EPA sólo recoge estos datos de 1973 a 1976. No obstante, a partir de 1976 disponíamos de la cifra de ocupados y parados por sectores económicos, por lo que decidimos sumar esos dos grupos y así obtener la cifra de activos<sup>178</sup>.

De esta manera podemos observar la evolución general de los activos totales<sup>179</sup> por sectores económicos tras las crisis de 1973 y 1978.

- Agricultura.

La cifra de activos en el sector agrícola disminuye de forma continuada de 1973 a 1980, pasando de 3.239.573 activos en 1973 a 2.359.100 en 1980. Es decir, se produce un descenso de 880.473 efectivos, lo que supone un 27% menos

---

<sup>178</sup> Supuestamente la cifra obtenida al realizar el cálculo debía coincidir con el total de activos que para esos años da la EPA, sin embargo no es así, probablemente porque suman los activos en el extranjero. Como ya se señaló en la introducción, algunas veces no coinciden los datos según los tomes de un cuadro u otro del mismo libro. No obstante no hay una diferencia importante de activos, pues en ambos grupos se sitúa alrededor de 1.300.000 (ver cuadros). Ver anexo, tabla 31.

<sup>179</sup> No tenemos datos de activos por sectores ni ocupados por sectores del grupo de edad 14-19 años para España y Málaga.

de activos que en 1973.

- Industria.

El número de activos en la industria aumenta de 1973, con 3.418.617 personas, a 1975, con 3.610.579 (191.962 activos más que en 1973). A partir de 1975 disminuyen sus efectivos, llegando a alcanzar la misma cifra que en 1973 al final del periodo estudiado.

- Construcción.

Los activos del sector de la construcción aumentan progresivamente desde 1973 a 1980, pasando de 1.244.554 personas en 1973 a 1.355.333 en 1980, lo que supone un incremento de 110.770 activos, es decir, un 9% más que en 1973.

La cifra de activos más elevada en este sector se encuentran en 1977 y 1978, con 1.374.000 personas.

- Servicios.

La cifra de activos en servicios experimenta un incremento constante de 1973, con 4.903.342 personas, a 1980, con 5.476.800. Así al final del periodo estudiado se contabiliza un total de 573.458 activos más en este sector, es decir, un 12% más que en 1973.

- No clasificables.

Los activos no clasificables aumentan de forma continuada y rápida de 1973 a 1980, pasando de 103.984 activos en 1973 a 540.050 en 1980, es decir, 436.066 personas más que en 1973, multiplicándose por 5 la cifra inicial.

Analizando la evolución de las cifras absolutas de activos por sectores económicos observamos que experimentan un incremento constante de 1973 a 1980 en el sector de la construcción, en servicios y no clasificables, destacando el aumento de este último que multiplica por más de 5 la cifra de 1973. Estos aumentos contrastan con el estancamiento en el número de activos en el sector industrial e incluso con el descenso de la población activa agrícola.

Sin embargo, comparando el porcentaje de activos en cada sector respecto al total de activos vemos que un volumen importante de población está inscrita en el sector servicios (entre el 38% y el 46% del total), siguiéndole a continuación los activos en la industria (con un 26%-27%), la agricultura (25%-17,9%), construcción (10%) y con mucho menor peso los no clasificables (entre el 0,8% y 4,1%).

- ACTIVOS POR SECTORES ECONÓMICOS. TOTAL DE LA POBLACIÓN. MÁLAGA<sup>180</sup>  
(1960-1981).

El análisis de la distribución de la población activa por sectores económicos sólo se ha podido realizar con detalle hasta 1975, porque el Censo de 1981 no lo especifica bien. Únicamente es posible diferenciar los activos en la agricultura y no clasificables, debido a que en el resto de las categorías socioeconómicas se mezclan los activos de la industria, construcción y servicios en los mismos epígrafes .

- Agricultura.

La población activa agrícola disminuye de 1960 a 1981, pasando de 132.445 activos en 1960 a 51.452 en 1981. Es decir, se produce un descenso de 80.993 personas, le supone una reducción del 61%.

- Industria

Los activos en la industria aumentan de 32.827 personas en 1960 a 40.109 en 1975, incrementándose en 7.282 la población activa en este sector durante el periodo estudiado. De 1960 a 1975 se multiplica por 1,2 la cifra de partida.

- Construcción

El número de activos en la construcción aumenta de manera constante de 1960, con 15.901 personas, a 1975, con 47.023. Por tanto, en este periodo la cifra de activos aumenta en 31.122 personas, multiplicándose la cantidad inicial por 2,96.

- Servicios

La población activa en el sector servicios aumenta 1960 a 1975, pasando de 73.308 personas a 125.719, con un incremento de 52.411 activos, multiplicándose por 1,7 el número de activos.

- No clasificable

La población activa no clasificable aumenta de 8.018 personas en 1960 a 31.088 en 1981. Por tanto se contabiliza un incremento de 23.070 activos en todo el periodo, multiplicándose por 3,88 el número de activos. Sin embargo, es un crecimiento irregular, pues de 1960 a 1970 se produce un descenso de 6.667 activos.

Comparando la evolución de los distintos sectores observamos que la

---

<sup>180</sup> La población activa total y por edades en Málaga no viene recogido en la EPA, por lo que hemos analizado los datos ofrecidos a este respecto en los Censos y Padrones realizados entre 1960 y 1981. Ver anexo, tabla 32.

población activa aumenta en todos los grupos hasta 1975, salvo en el sector agrícola, que experimenta un descenso del 61%, en 1981.

La distribución porcentual de la población activa entre los distintos sectores de la economía nos proporciona uno de los mejores indicadores para determinar el desarrollo en que se encuentra la provincia. Así, observamos que en 1960 la mitad de la población activa se encuentra inscrita en el sector agrícola, seguida de lejos por el sector servicios, con el 28% del total de activos, la industria con el 12% y la construcción con el 4% (el grupo no clasificable no tiene ningún peso (0,1%). En 1975 el predominio se invierte en favor del sector servicios. En esta fecha casi la mitad de la población activa, el 43%, se encuadra dentro de los servicios, ocupando el segundo lugar la agricultura con el 25% del total de activos, seguida por la construcción (16%), la industria (14%) y, por último, los no clasificables (1,8%). Sin embargo, en 1981 únicamente el 16% del total de la población activa pertenece a la agricultura, mientras que ha aumentado el porcentaje de activos no clasificables (el 9,7%) distribuyéndose el 74% restante entre los demás sectores.

No ha sido posible comparar la población activa total, por sectores económicos, en Málaga y España, pues los datos que poseemos para ambos lugares abarcan periodos diferentes: en el caso del total del país de 1973 a 1980, y en Málaga de 1960 a 1975 (la agricultura y la industria hasta 1981). Tampoco se ha podido analizar la población activa de 14 a 19 años por sectores, al no ofrecer estos datos las fuentes consultadas (solamente disponemos de la cifra de activos por sectores económicos en Málaga según el Censo de 1970, ya que en 1980 tenemos el mismo problema que con el total de la población, es decir, únicamente vienen diferenciados los activos en la agricultura y los no clasificables, mientras que el resto de los sectores se entremezclan).

#### **7.4.1.1- Población activa ocupada**

- EVOLUCIÓN OCUPADOS. TODOS LOS GRUPOS DE EDAD. ESPAÑA (1964-1980).

La población activa ocupada en España aumenta de 11.480.233 personas en 1964 a unos 12.600.000-12.700.000 ocupados de 1972 a 1974. Por tanto, en el periodo que va de 1964 a 1974 se observa un incremento de 1.290.297 ocupados, con un crecimiento medio de 117.300 personas por año. Entre los aumentos más importantes destaca 1965 y 1972, con 390.392 y 284.697 ocupados más respectivamente (ver anexo, tabla 33).

No obstante, a partir de 1974 y hasta 1980 la población ocupada disminuye, como consecuencia de las crisis económicas de 1973 y 1978. Así, al final del

periodo estudiado existen 11.747.600 ocupados, 1.022.930 personas menos que en 1974, contabilizándose un descenso medio de 146.133 ocupados por año. Los mayores descensos se producen en 1978 y 1979, con una reducción de 257.000 y 268.000 personas empleadas respectivamente.

Sin embargo, en 1980 la cifra de ocupados sigue siendo aún superior a la cantidad registrada en 1964. De esta manera podemos concluir que de 1964 a 1980 aumenta en 267.367 personas el número de ocupados. A pesar de este incremento en la cifra total de ocupados en España durante los años de análisis, al comparar la tasa de crecimiento medio anual en porcentajes del empleo total en los distintos países de la OCDE (ver anexo, tabla 34) observamos que nuestro país es el único con un aumento negativo en la creación de empleo desde 1973 a 1980. Así de un crecimiento anual medio del 0,7% durante el periodo 1960-70 y del 1,1% en 1970-73, desciende esta tasa a -0,5% entre 1973 y 1975, soportando a partir de esta fecha el ritmo más alto en la destrucción de empleo de todos los países miembros de la OCDE, con un descenso medio anual en la creación de trabajos del -1,7 y -4,8 para 1975-79 y 1980 respectivamente. Estos datos ponen de relieve la grave situación laboral existente en España tras la primera crisis económica, de la que no logra recuperarse.

#### - EVOLUCIÓN OCUPADOS. TODOS LOS GRUPOS DE EDAD. MÁLAGA (1964-1980).

La población total ocupada en Málaga aumenta de 1964 a 1973, pasando de 250.962 personas con empleo a 290.522. Es decir, 39.560 ocupados más, lo que supone un crecimiento medio de 3.956 ocupados por año (ver anexo, tabla 35). Podemos destacar, entre los mayores aumentos, los producidos entre 1970 y 1973, con 39.446 personas más respecto a 1969.

Sin embargo, a partir de 1973 comienza a disminuir la cifra de ocupados, contabilizándose en 1980 243.000 personas empleadas. Por tanto, de 1973 a 1980 desciende en 47.522 el número de ocupados, con una media de 5.940 personas menos por año. La disminución más importante en la cifra de personas con empleos se observa en 1975, con 28.826 ocupados menos respecto a 1973.

Como conclusión, podemos decir que de 1964 a 1980 desciende el número de ocupados en 7.962 personas, un 3% menos que en la fecha inicial.

#### - COMPARACIÓN OCUPADOS ESPAÑA Y MÁLAGA. TODOS LOS GRUPOS DE EDAD (1964-1980).

La población activa ocupada aumenta, tanto en Málaga como en España, de 1964 a 1974 (1973 para Málaga), disminuyendo a partir de entonces y hasta 1980 el número de ocupados. Sin embargo, mientras que en Málaga se contabiliza de 1964 a 1980 un descenso del 3%, en España la cifra de ocupados en 1980 sigue

siendo superior, en un 2,12% a la de 1964. Por tanto, Málaga se ve más afectada por la crisis económica que la media española, como queda reflejado en las tasas de paro de esta provincia.

Los aumentos más importantes en la cifra de ocupados en España se producen en 1965 y 1972, mientras que en Málaga tienen lugar entre 1970 y 1973. Los mayores descensos tampoco coinciden en el tiempo: en 1978 y 1979 en el caso de España, y 1975 en el de Málaga (ver anexo, gráficos 29 y 31).

#### - OCUPADOS 14-19 AÑOS. ESPAÑA (1964-1980).

Los ocupados en España de 14 a 19 años descienden de un 1.515.400 personas en 1964 a 959.200 en 1980, es decir, un total de 556.200 jóvenes menos, lo que supone una disminución del 37% respecto a 1964.

Podemos resaltar que durante todo el periodo estudiado, a excepción de 1965-67 y 1972, el número de jóvenes con empleo se mantiene por debajo de la cifra inicial. Los mayores descensos, en más de 100.000 personas, se producen en 1976 y de 1978-80, destacando los 197.118 ocupados menos de 1973 en relación al año anterior.

#### - OCUPADOS 14-19 AÑOS<sup>181</sup>. MÁLAGA (1964-1980).

La cifra de ocupados de 14-19 años en Málaga se mantiene estable entre 33.000 y 34.000 jóvenes de 1964 a 1969, aumentando a 36.000 los ocupados de este grupo de edad en 1970. Sin embargo, a partir de esta fecha comienza a descender rápidamente el número de jóvenes con empleo, contabilizándose en 1980 un total de 15.671 ocupados, es decir, 17.709 jóvenes menos que en 1964, lo que supone una reducción del 53%.

De esta manera, de 1970 a 1980 los ocupados de esta cohorte disminuyen en 20.644 personas, con una media de 1.877 jóvenes menos con empleo por año. Es de destacar el descenso en 9.178 ocupados producido en 1973 respecto al año 1970 (al igual que ocurre con la cifra total de ocupados en Málaga).

#### - COMPARACIÓN OCUPADOS ESPAÑA Y MÁLAGA. 14-19 AÑOS (1964-1980).

El número de ocupados de 14 a 19 años tanto en Málaga como en España desciende 1964 a 1980, no obstante, esta reducción es mayor en el caso de Málaga que en el total del país, porque mientras en este último disminuye un 37% durante el periodo de estudio, en Málaga cae la cifra de jóvenes empleados a más de la mitad (un 53%) (ver anexo, gráficos 30 y 31).

---

<sup>181</sup> El número de ocupados de 14 a 19 años en Málaga ha sido hallado restando al total de activos en Málaga de 14 a 19 años los parados de esta cohorte estimados para la provincia.



Sin embargo, en Málaga, hasta 1970, el volumen de ocupados de 14 a 19 años se mantiene igual o incluso superior al número de jóvenes con empleo en 1964, situándose por debajo de ésta a partir de 1973. En cambio, en España únicamente se mantiene igual o algo por encima a la cifra inicial entre 1965-67 y en 1972.

Por tanto, aunque el número de ocupados descienda con anterioridad por término medio en España, la grave situación económica tras las crisis de 1973 y 1978 afectó de mayor manera a la provincia de Málaga que a España. Lo que puede explicarse por el modelo económico existente en Málaga (turismo: construcción y servicio) para integrar a los jóvenes en el mercado laboral. Las empresas preparaban mediante el sistema de aprendizaje a su personal hasta 1973, procedimiento que en general parece entrar en desuso antes en el país.

- EVOLUCIÓN OCUPADOS POR SECTORES ECONÓMICOS. TODOS LOS GRUPOS DE EDAD. ESPAÑA (1973-1980).

No hemos podido realizar el análisis de la cifra de ocupados por sectores económicos para todo el periodo de nuestro estudio pues el INE solo da estas cifras a partir de 1973. No obstante, hemos creído conveniente recoger y comentar estos datos para ver el comportamiento del mercado laboral durante las crisis de 1973 y 1978, tanto en España como en Málaga (ver anexo, tabla 36 y gráficos 32, 33 y 34).

- Agricultura

El total de ocupados en la agricultura disminuye de forma continuada desde 1973, con 3.180.568 ocupados, a 1980, con 2.124.367. En este periodo se produce un descenso de 1.056.201 personas, con un 33% menos de efectivos que en 1973. El crecimiento económico en estos años y en décadas anteriores se ha estado produciendo con fuertes reducciones en la mano de obra agrícola, consecuencia lógica del proceso histórico que ha conducido a la industrialización, dando excedentes humanos a otras actividades y a otros países (BARBANCHO, 1982, 112 y 118). Evolución que posteriormente se ha modificado en muchas regiones españolas, incluso dentro de las mismas.

- Industria

La cifra de ocupados en el sector industrial aumenta de 3.363.318 ocupados en 1973 a 3.520.211 en 1975, con un incremento de 156.897 personas. A partir de entonces descienden los ocupados hasta 3.175.900 personas en 1980. Así, de 1973 a 1980 desciende en 278.415 las personas ocupadas en este sector, lo que significa el 8% menos. En décadas pasadas, gracias a la expansión industrial, se acogía el excedente poblacional agrícola en alguna actividad alternativa. El

comportamiento de la industria, decreciente, a partir de 1975 es debido al efecto de la tecnología y de la crisis económica (reconversión industrial y apoyo a la alta tecnología para aumentar o mantener la competitividad exterior), con la consiguiente reducción de puestos de trabajo industriales (*ibídem* ,114 y 118).

#### - Construcción

Los ocupados en la construcción se mantienen estables, en torno a 1.200.000 personas de 1973 a 1977, sin embargo, a partir de entonces, consecuencia de las crisis económicas, disminuirán hasta 1.045.400 ocupados en 1980. Por tanto, de 1973 a 1980 se contabilizan 176.062 personas menos, lo que supone un descenso del 15%.

#### - Servicios

El número de ocupados en el sector servicios aumenta de forma constante de 1973 a 1980, pasando de 4.838.836 personas a 5.113.100. Así, al final del periodo estudiado cuenta con 274.264 ocupados más respecto a 1973 (incremento del 6%). Por tanto, es el único sector que crea empleo, aunque no hasta el punto de compensar las pérdidas registradas en los otros sectores.

Sin embargo, la cifra más alta de ocupados en este sector se alcanza en 1977, con un total de 5.206.800 personas.

#### - No clasificables

Partiendo de 46.366 ocupados no clasificables, en 1973, disminuye a 18.050 en 1978, es decir, un descenso de 37.337 personas, o lo que es lo mismo, del 81%. No obstante, a partir de 1979 no aparecen más ocupados de esta categoría.

Comparando la evolución de los distintos grupos observamos que desciende el número de ocupados en todos los sectores económicos, salvo en el sector servicios, que es el único grupo que aumenta la cifra de sus efectivos tras las crisis de 1973 y 1980. Por tanto, podemos afirmar que el sector terciario es el único grupo que crea empleo en este periodo, empleo que puede ser más o menos cualificado y que requiere una formación o educación previa de la persona que intente acceder a este puesto de trabajo.

Además un alto porcentaje del total de ocupados pertenece a este sector, que aumenta del 38% en 1973 al 45% en 1980. Sin embargo, el resto de los sectores o bien disminuyen, como ocurre con los no clasificables (del 0,4%-0,1%) y los agrícolas (del 25% al 18,7%), o bien se mantienen estables, caso del sector industrial (entre el 26%-28%) y construcción (9%).

Esta conclusión se corrobora al analizar el porcentaje de ocupados respecto al total de activos en el mismo periodo. Se observa que de 1973 a 1980 la tasa de ocupación desciende en el sector agrícola (del 23,9% al 16,5%) y los no

clasificables (0,3%-0,1%), se mantiene estable en la industria (entre el 24% y el 26%) y construcción (8%-9%), mientras que el único sector que aumenta la tasa de ocupación es el sector servicios, que pasa del 36% al 39,8%.

- EVOLUCIÓN OCUPADOS POR SECTORES ECONÓMICOS. TODOS LOS GRUPOS DE EDAD. MÁLAGA (1973-1980).

#### -Agricultura

El número de ocupados en la agricultura disminuye de forma constante de 1973, con 75.201 personas, a 1980, con 40.967. Así, en el periodo estudiado se produce un descenso de 34.234 personas, un 46% menos que en 1973.

#### - Industria

La cifra de ocupados en el sector industrial aumenta progresivamente de 1973 a 1977, pasando de 39.893 ocupados a 42.850. Sin embargo, a partir de esa fecha comienzan a disminuir sus efectivos, terminando 1980 con 12.093 ocupados menos que en 1973, es decir, un 30% menos.

#### - Construcción

Los ocupados en la construcción disminuyen de forma continuada desde 1973 a 1980, contabilizándose 16.003 personas menos en este sector al final del periodo estudiado, lo que supone un descenso del 36%.

Podemos destacar que la cifra más baja de ocupados en este grupo se alcanza en 1976, con 27.827 ocupados.

#### - Servicios

El número de personas con empleo en el sector servicios aumenta de forma continuada de 130.440 ocupados en 1973 a 140.433 en 1980, lo que supone un incremento de 9.993 personas (un 8% más) en este periodo.

#### - No clasificables

Dentro de la escasa trascendencia de la cifra de ocupados del grupo no clasificable, éste disminuye de 318 personas a 150 de 1973 a 1978, lo que supone un descenso del 53%. A partir de 1979 no aparecen más ocupados de esta categoría.

Por tanto, al igual que ocurre en el total del país, el número de ocupados desciende en todos los sectores económicos salvo en el sector servicios, que es el único que aumenta la cifra de sus efectivos tras las crisis económicas.

El porcentaje de ocupados en Málaga respecto al total de activos disminuye en todos los sectores de 1973 a 1980 a excepción del sector servicios, que

aumenta la tasa del 41,4% al 48,3%. En el resto de los sectores destaca el descenso en casi 10 puntos de los ocupados en la agricultura, que pasan del 23,9% en 1973 al 14,1% en 1980. Los ocupados en la industria y la construcción disminuyen del 12,7% y 14,2% respectivamente a algo más del 9%.

Comparando el porcentaje de ocupados por sectores respecto al total de ocupados observamos que la mitad de la población ocupada está inscrita en el sector servicios, aumentando del 44,9% en 1973 al 59% en 1980.

Sin embargo, los demás sectores disminuyen el volumen de ocupados respecto a los ocupados totales en Málaga, destacando el descenso en más de 8 puntos de los empleados en la agricultura, que pasa del 25,9% al 17,2%.

#### **7.4.1.2- Población activa parada (1964-1980)**

Se podría definir como población parada a la diferencia entre la población activa y la población ocupada, es decir, aquellas personas que no estando ocupadas buscan empleo.

El I.N.E, entiende por población desempleada a la que se encuentra en alguna de estas situaciones (VALLES, 1976, 17):

1. Los que han perdido su trabajo por despido, renuncia o finalización del contrato y busquen trabajo remunerado.
2. Las personas que buscan su primer empleo.
3. Las personas que han cesado en un negocio o explotación agraria y están buscando trabajo.
4. Las personas que no estando colocadas en la semana de referencia han logrado un empleo que deban comenzar en la semana siguiente a la encuesta.
5. Las personas que han sido despedidas de su trabajo, temporal o indefinidamente, sin remuneración.

Se pueden diferenciar varios tipos de desempleo<sup>182</sup>. Paul Culbois distingue entre paro estacional (afectados por unas circunstancias específicas, como las condiciones climáticas o las fluctuaciones de la moda), paro friccional (consecuencia de no dotar al mercado de trabajo de una mayor movilidad geográfica y de capacitación profesional), paro estructural (descenso de las necesidades de mano de obra en algunas ramas de actividad) y paro tecnológico (utilización de maquinaria y equipos que ahorran mano de obra).

Las Naciones Unidas, en cambio, distingue dos tipos de desempleo: el visible y el encubierto (o insuficiente, por emplear a personas parcialmente y que estarían dispuestas a realizar algún trabajo adicional).

---

<sup>182</sup> Para este texto y los siguientes seguimos a Valles Ferrer, 1976, 19-21.

Sin embargo, ni Culbois ni las Naciones Unidas han considerado en ninguna de sus clasificaciones a las personas que acceden por primera vez al mercado de trabajo.

- PARADOS. TOTAL DE LA POBLACIÓN. ESPAÑA (1964-1980)

La cifra de parados en España, entre 1964 y 1980, aumenta de manera constante en sus cifras absolutas, pasando de 208.300 personas sin empleo en 1964 a 1.470.900 en 1980, lo que supone un total de 1.262.600 parados más en 1980 (ver anexo, tabla 37).

Sin embargo, este crecimiento se interrumpe desde 1965 hasta 1971, periodo en el que el número de parados es inferior a 200.000 (menor que en 1964). Esta bajada en la cifra de parados se puede explicar por el incremento de la actividad productiva, comercial y de servicios, y las migraciones interiores y exteriores, estimuladas por la fuerte prosperidad apreciada en algunas regiones españolas y en Europa a partir de 1958. Esta emigración masiva descongestionó la excesiva presión de las masas trabajadoras.

Durante los años 70 la situación del mercado laboral se deterioró de gran manera en los países de la OCDE<sup>183</sup>, consecuencia de la reducción del crecimiento económico y del incremento de la oferta de mano de obra. De tal manera que en 1980 el número de parados era el doble al existente en 1970. La creación de empleo se redujo en 1974, adquiriendo signo negativo en 1975. Aunque se produjo en seguida una recuperación, no fue suficientemente acelerada como para compensar la diferencia entre el número de empleos y población activa. A partir de 1980 se ha vuelto a frenar el crecimiento del empleo, efecto de la segunda crisis del petróleo.

El deterioro del mercado de trabajo en los años 70 no tuvo el mismo efecto en todos los países de la OCDE. En Estados Unidos, el empleo aumentó más rápidamente que durante los años 60, a pesar de la incorporación de un gran número de nuevos trabajadores al mercado laboral. En cambio, en Europa la demanda de mano de obra se caracterizó por su atonía, sin embargo algunos países, como Suecia, Noruega y Austria han conseguido mejores resultados que otros en el control del incremento del paro. No obstante, la situación ha sido especialmente grave en algunos países de Europa meridional y en otros países de emigración, pues al interrumpirse los flujos migratorios y reducirse los envíos de fondos, se han agravado los problemas del mercado de trabajo y de la balanza de

---

<sup>183</sup> Los ministros de Trabajo de los países de la OCDE se reunieron el 4 y 5 de marzo de 1982 para examinar la evolución del desempleo y buscar las medidas necesarias para solucionar este problema. Hemos utilizado las conclusiones de este encuentro para analizar el paro en el conjunto de la zona de la OCDE. En OCDE (1982) *El desafío del paro*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid (D.L.1984).

pagos.

Este es el caso de España, que como consecuencia de la crisis de 1973 se redujeron las salidas al exterior, aumentando por el contrario los retornos. Este incremento de la población, las crisis económicas y el uso de tecnología favorecieron un crecimiento acelerado en el número de parados a partir de esa fecha. Así, hasta 1975 no se duplica la cifra de desempleados respecto a 1964, sin embargo en 1980 ya se ha multiplicado por 7 esta cantidad. Es de destacar los incrementos, en más de 200.000 personas producidos en 1975, 1978 y especialmente 1980, con 300.000 parados más.

La tasa de paro se mantiene estable, en torno al 1%, desde 1964 hasta 1971, pero a partir de 1973 este porcentaje comienza a aumentar, alcanzándose en 1980 el 11,2% de parados (ver anexo, tabla 38).

El mayor efecto de las dos grandes crisis económicas registradas en el periodo fue un paro elevado y persistente, que incidió especialmente en la población joven. Ese hecho pudo dar lugar, entre otras causas, a que decidiesen incrementar su nivel de formación inicial, como forma de asegurarse una mayor ventaja en el mercado de trabajo. “Dicha ventaja puede apreciarse tanto en las menores tasas de paro y mayores tasas de actividad de la población con mayor nivel formativo, como en los resultados más básicos de los estudios y datos disponibles acerca de la inserción inicial en el empleo” (CES, 2009, 259).

- PARADOS QUE BUSCAN PRIMER EMPLEO<sup>184</sup>. TOTAL DE LA POBLACIÓN. ESPAÑA (1964-1980)

El número de parados que buscan primer empleo en España aumenta de 26.300 personas en 1964 a 568.100 en 1980, es decir, 541.800 parados más en todo el periodo, multiplicándose por 21,6 la cifra inicial, lo que supone 31.870 personas más por año.

Sin embargo, este incremento se interrumpe, al igual que ocurre con la cifra de parados totales, desde 1965 hasta 1969, en donde se produce una etapa de descenso de parados que buscan primer empleo y una progresiva recuperación. El número de personas que buscan su primer trabajo en 1964 es de 26.300, tres años después se contabilizan 13.750, es decir, de 1964 a 1967 se produce un descenso de un total de 12.550 personas (una reducción casi del 50%). Este descenso puede ser consecuencia de la emigración, como ocurre con el total de parados.

A partir de 1970 se produce un aumento rápido y continuado de los que

---

<sup>184</sup> Ver anexo, tabla 39. La cifra de parados que buscan primer empleo son medias calculadas a partir de los datos de este último cuadro, para facilitar su comparación con otras categorías. No podemos realizar este mismo estudio para la provincia de Málaga al no ofrecer estos datos ninguna de las fuentes consultadas.



buscan primer empleo, destacando los mayores aumentos, en más de 90.000 personas, los producidos entre 1977 y 1979.

Analizando el número de parados que buscan primer empleo en relación con el total de parados se observa un crecimiento constante de la participación de los que buscan un primer empleo en la cifra total. En 1964 únicamente el 13% del total de parados estaba buscando su primer empleo, alcanzando desde 1978 el 40%. Al final del periodo estudiado casi la mitad de las personas que están paradas están buscando su primer empleo, lo que indica la alarmante dificultad que hay para acceder al mercado laboral desde 1970.

#### - PARADOS POR SECTORES ECONÓMICOS. TOTAL DE LA POBLACIÓN. ESPAÑA (1973-1980)

Al igual que ocurre con la cifra de ocupados únicamente disponemos de la cifra de parados por sectores económicos de 1973 a 1980 (ver anexo, tabla 40).

##### - Agricultura

El total de parados en la agricultura aumenta de forma constante desde 1973, con 59.007 parados, a 1980, con 108.500. En este periodo se produce un incremento de 49.493 personas sin empleo, multiplicándose por 1,84 la cifra inicial.

No obstante, encontramos algunos momentos en los que el número de parados disminuye, así en 1974 desciende en 13.872 las personas desempleadas con respecto al año anterior, mientras que en 1976 y 1977 disminuye en unos 4.000 la cifra de parados en este sector.

##### - Industria

El número de parados en la industria aumenta de manera continuada de 1973 a 1980, pasando de 55.299 desempleados en 1973 a 257.033 en 1980, es decir, 201.734 parados más. De esta manera, al final del periodo estudiado se ha multiplicado por 4,65 la cifra de parados de 1973.

Podemos destacar que los mayores incrementos en el número de parados se producen a partir de 1977.

##### - Construcción

La cifra de personas sin empleo en el sector de la construcción experimenta un aumento constante de 1973 a 1980. Partiendo de 46.360 parados en 1973, termina teniendo 309.933 en 1980, es decir, 263.573 personas más, multiplicándose por 6,69 la cifra inicial.

#### - Servicios

El total de parados en el sector servicios aumenta de 1973, con 64.509 personas sin empleo, a 1980, con 302.300. Por tanto, de 1973 a 1980 se produce un incremento de 237.791 parados, multiplicándose por 4,69 la cifra de 1973.

#### - No clasificable

La cifra de parados no clasificable experimenta un incremento constante de 1973 a 1980, pasando de 57.618 desempleados en 1973 a 540.050 en 1980, es decir, 482.432 personas más sin empleo al final del periodo estudiado. La cifra de parados de 1973 se multiplica por 9,37 en 1980.

Comparando la evolución de los datos analizados anteriormente observamos que el número de parados aumenta de forma continuada entre 1973 y 1980 en todos los sectores económicos. Sin embargo, el grupo en el que se contabiliza un incremento mayor son los no clasificable, que en 1980 multiplican por 9,37 la cifra de parados de 1973 y la construcción, que lo hace por 6,69. A continuación encontramos el sector servicios y la industria que se multiplican por 4,6. El sector en el que menos aumenta el paro es en la agricultura, que en 1980 multiplica por 1,84 la cifra de desempleados de 1973.

Estos datos requieren una matización, pues su evolución absoluta puede conducir a conclusiones erróneas. Como ya vimos anteriormente, los sectores económicos que aumentan el número de activos son la construcción, servicios y no clasificables, por el contrario, la población activa en la industria se estanca y en la agricultura disminuye. Por tanto, los incrementos menores del paro en el sector industrial y agrícola no se corresponden con un aumento de la ocupación, sino a una paralización y disminución de su población activa.

Al inicio del periodo estudiado (1973) el 22,8% del total de parados pertenecía al sector servicios, siguiéndole de cerca los parados en la agricultura, no clasificables e industria con tasas entre el 19,5% y el 20,9%. El sector con menos porcentaje de parados respecto al total era el sector de la construcción con el 16,4%.

Sin embargo, en 1980 el panorama cambia. La mayoría de los parados pertenecen al sector no clasificable (35,6% del total), seguido de lejos por la construcción y servicios (20%) e industria (16,9%). Así, el número de parados en la agricultura es el que menos peso tiene respecto al total, pues representa únicamente el 7,1% de los parados totales.

El porcentaje de parados por sectores respecto al total de activos en cada sector aumenta de forma constante de 1973 a 1980. Sin embargo, el grupo en el que se mantiene la tasa de paro más elevada y experimenta un incremento mayor es el sector no clasificable, aumentando en 45 puntos el porcentaje de paro y llegando a alcanzar el 100% de desempleados en 1979-80.

A continuación le sigue la construcción, con un incremento de 19 puntos respecto a 1973 y con una tasa de paro elevada durante todo el periodo (del 3,7% en 1973 al 22,9% en 1980).

Los sectores que menos tasa de paro mantienen en relación al total de activos de su sector económico son la agricultura y servicios (del 1% en 1973 al 5% en 1980), con un incremento de únicamente 3 y 4 puntos en su porcentaje en este periodo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la cifra de activos en la agricultura disminuye en este periodo, por lo que el menor incremento de parados en este sector no se debe a un aumento de la ocupación, situación que sí ocurre en el sector servicios (aumenta tanto el total de activos como los ocupados). Por tanto podemos concluir que el grupo en el que menos aumenta la cifra de parados es el sector servicios, donde la población activa sigue incrementándose.

El porcentaje de parados en cada sector respecto al total de activos aumenta en todos los grupos. Todos los sectores parten de alrededor de un 0,4% de desempleados en 1973, sin embargo en 1980 la tasa de paro en el grupo no clasificable es mucho más elevada que el resto, con el 4,1%, mientras que los parados en la industria, construcción y servicios se sitúan entre el 1,9% y el 2,3%, y la agricultura en un 0,8%.

Después de haber analizado la evolución de la cifra absoluta de parados por sectores económicos y sus relaciones con los activos de su mismo sector y los parados y activos totales podemos concluir que el sector en el que más aumenta la cifra de parados es el no clasificable, integrado por aquellas personas que buscan su primer empleo<sup>185</sup>. Mientras que el sector en el que menos aumenta el paro, teniendo en cuenta su cifra de activos, es el sector servicios, que además es el único grupo que crea empleo de 1973 a 1980.

#### - PARADOS. TOTAL DE LA POBLACIÓN. MÁLAGA (1964-1980)

El número total de parados en Málaga experimenta un crecimiento constante de 1964 a 1980, pasando en este periodo de 11.908 a 57.200 personas sin empleo (ver anexo, tabla 41). Por tanto, la cifra total de parados en Málaga crece a razón de 2.576 parados por año, lo que supone un total de 43.792 desempleados más en 1980.

Desde 1964 y hasta 1970 la cifra de parados se mantiene estable entre 10.000 y 14.000 personas. Este hecho se explica, al igual que en el caso de España, por la mayor actividad económica y por las migraciones exteriores. Sin embargo, como consecuencia del retorno de los emigrantes se produce un

---

<sup>185</sup> Anteriormente pudimos comprobar que alrededor del 70% de los parados que buscan primer empleo son jóvenes de 14-19 años. Ver anexo, tabla 39.

aumento acelerado de sus cifras. Los mayores aumentos, en más de 6.000 parados, los encontramos en 1973, 1975-76 y 1980.

De esta manera podemos afirmar la cifra de parados en Málaga y en España siguen la misma evolución. En ambos casos se observan los efectos de los movimientos migratorios hacia Europa, con descensos, caso de España, o estancamiento, en Málaga, del número de parados entre 1964 y 1971. Sin embargo, tras la crisis de 1973 se produce también el retorno de los emigrantes, reflejándose en un incremento rápido en la cifra de desempleados.

Comparando el crecimiento del número absoluto de parados al final del periodo estudiado se observa que el incremento es mucho mayor en España (se multiplica por 7 la cifra de 1964) que en Málaga (únicamente se multiplica por 4,68). Esto puede conducir a conclusiones erróneas, porque al estudiar su participación real en el total de la población activa se observa que en España de un 1% de paro en 1964-71 aumenta a un 11,2% en 1980, mientras que en Málaga de un 4% en 1964-70 se pasa a un 18,9% en 1980. Por lo tanto podemos concluir que el incremento del paro es mucho mayor y afecta a un mayor número de personas en Málaga que a la media del país.

#### - PARADOS 14-19 AÑOS. ESPAÑA (1964-1980)

El estudio del paro, aunque se haga de un modo breve, debe recoger la información necesaria para tratar el problema desde los puntos de vista de la edad y del sexo de los parados (BARBANCHO, 1982, 129). Por tanto, para nuestra investigación es fundamental analizar el desempleo entre los jóvenes y ver sus efectos en este grupo de edad. El número total de parados de 14 a 19 años en España se caracteriza por un crecimiento constante en sus cifras absolutas, en el periodo que va desde 1964 a 1980, aumentando de 57.833 desempleados a 477.500, multiplicándose por 8,26 la cifra inicial (ver anexo, tabla 29).

Pero al igual que ocurre con la cifra de parados del total de la población en España, este crecimiento se interrumpe desde 1965 hasta 1970, periodo en el que el número de desempleados es inferior a la cifra de 1964. Así, en 1965 se contabilizan 25.783 parados menos que en 1964, es decir, una reducción del 45%. Esta importante bajada de la tasa de paro se puede explicar, como se ha señalado, por el crecimiento económico y el fuerte movimiento migratorio a Europa que se produjo a partir de 1958.

Los mayores incrementos, en más de 60.000 personas, tienen lugar en 1975, 1977, 1978 y 1980, destacando los 95.314 parados más contabilizados en 1975. La precariedad del mercado laboral, según se hace notar entonces, es consecuencia de la grave situación económica que atraviesa el país como consecuencia de las crisis de 1973 y 1978.

Desde 1970 el número de parados de 14 a 19 años en España aumenta a razón de 35.327 parados por año, lo que supone un total de 388.595 parados más en 1980.

El porcentaje de parados de 14 a 19 años respecto a los activos de su grupo de edad aumenta de un 3,7% de paro en 1964 a un 33,2% en 1980, es decir, se produce un incremento de 29 puntos en este periodo, multiplicándose por 9 el porcentaje inicial. Al comparar estos datos con el porcentaje de paro total observamos que la tasa de paro joven se sitúa siempre muy por encima de la tasa total.

La tasa de paro en este grupo de edad se mantiene estable, entre el 2% y el 3%, desde 1964 a 1970. Sin embargo, a partir de esa fecha este porcentaje comienza a subir, llegando a alcanzar al 33% de la población activa de su grupo de edad durante el primer trimestre de 1980<sup>186</sup>. En esta fecha existe ya una diferencia de 22 puntos entre el porcentaje de parados total y de 14 a 19 años, cuando hasta 1970 la diferencia entre uno y otro grupo estaba en 1 ó 2 puntos<sup>187</sup>.

La tasa de paro de 14 a 19 años respecto al total de parados se mantiene estable entre el 26% y 29% desde 1964 a 1969. A partir de 1970 el peso de los parados jóvenes en el total de parados aumenta hasta alcanzar la participación más alta en 1973, con el 42,8%, coincidiendo con la crisis económica. Sin embargo, entre 1974 y 1980 este porcentaje baja hasta alcanzar el 32% en 1980, señal de que la crisis afectó en primer lugar a la población 14-19 para después extenderse a los demás grupos de edad.

Por tanto, podemos concluir que de 1964 a 1980 una parte muy importante del total de parados, siempre superior al 26%, son jóvenes de 14 a 19 años, destacando 1973 donde el 42,8% del total de parados son jóvenes de este grupo de edad.

#### - PARADOS DE 14-19 AÑOS QUE BUSCAN PRIMER EMPLEO<sup>188</sup>. ESPAÑA (1964-1980)

Estudiando la evolución de los parados de 14 a 19 años que buscan su primer empleo nos hemos encontrado con una dificultad, y es que desde 1976 las series estadísticas no recogen los datos de parados que buscan primer empleo divididos por grupos de edad. Por tanto, para poder estudiar su evolución durante

<sup>186</sup> En el segundo trimestre de 1980 entra en vigor la Reforma del Mercado Laboral, aumentándose la edad para comenzar a trabajar a 16 años.

<sup>187</sup> De 1964 a 1970 la tasa total de paro se situaba alrededor del 1%, mientras que la de la población de 14-19 años estaba entre el 2% y el 3%. En 1980 estos porcentajes han aumentado al 11,2% para el total de la población y el 33,2% para los jóvenes desempleados.

<sup>188</sup> Ver anexo, tabla 42. No poseemos datos para Málaga de parados totales que buscan su primer empleo, ni de 14 a 19 años.

todo este periodo, hemos tenido que calcular una cifra estimativa del número de parados de esta cohorte que buscan primer empleo a partir del total de parados que buscan primer empleo.

Para ello hemos observado la relación de los que buscan primer empleo de 14 a 19 años en relación con el total de parados que buscan primer empleo en los años que tenemos datos, es decir, desde 1964 hasta 1975. Durante todo este periodo la participación de este grupo en el total de parados que buscan primer empleo oscila entre el 70% y el 80%. Por tanto hemos decidido hallar el 70% del total para poder estudiar su evolución y no excedernos de la cifra supuestamente exacta.

Al estudiar la serie se puede observar que el número total de parados de 14-19 años que buscan primer empleo sigue la misma evolución que el total de parados que buscan primer empleo. Por tanto, el número total de jóvenes parados que buscan su primer trabajo experimenta un crecimiento constante en sus cifras absolutas, en el periodo que va desde 1964 hasta 1980.

Al igual que ocurre con las cifras del total de la población, este crecimiento se interrumpe desde 1965 hasta 1969, periodo en el que el número de parados de 14 a 19 años que buscan su primer empleo es inferior a la cifra de 1964, como consecuencia del auge económico y de la emigración a Europa. Así de 17.400 jóvenes que buscan su primer trabajo en 1964 desciende a 11.150 en 1967, lo que supone un total de 6.250 personas, un 36% menos que en el momento inicial.

A partir de 1970 aumenta de forma considerable la cifra de jóvenes que buscan primer empleo, destacando los mayores incrementos, en más de 60.000 personas, entre 1977 y 1979.

El número de parados que buscan su primer empleo, de 14 a 19 años, crece a razón de 21.438 personas cada año, lo que supone un total de 364.450 jóvenes más en 1980, multiplicándose en esa fecha por casi 22 la cifra de 1964.

Analizando la evolución de la cifra de jóvenes de 14 a 19 años que buscan primer empleo en relación con el total de parados de esta misma cohorte se observa un crecimiento constante de la participación de los que buscan primer empleo en relación al total de 14 a 19 años. En 1964 el 30,1% de los parados de 14 a 19 años estaba buscando su primer empleo, sin embargo, en 1979 y 1980 este porcentaje se incrementa hasta el 86% y 80% respectivamente. Por tanto, a partir de 1978, casi todos los jóvenes parados no han encontrado su primer empleo, lo que indica la dificultad para acceder al mercado laboral.



- PARADOS POR SECTORES ECONÓMICOS. 14-19 AÑOS. ESPAÑA (1973-1980)<sup>189</sup>

- Agricultura

El total de parados de 14-19 años en la agricultura aumenta de forma constante de 1973 a 1980, pasando de 12.855 desempleados a 23.433 en 1980, es decir, 10.578 personas más. Así, en este periodo se multiplica por 1,82 el número de parados.

Sin embargo, no es cierto que este incremento sea continuado, pues en 1974 desciende en 3.126 los desempleados respecto al año anterior.

- Industria

La cifra de parados de 14 a 19 años en el sector industrial aumenta de 12.724 desempleados en 1973 a 42.300 en 1980, es decir, 29.576 parados más, multiplicándose por 3,32 la cifra inicial en 1980.

- Construcción

Los parados en la construcción aumentan de manera continuada de 1973 a 1980, pasando de 3.534 desempleados en 1973 a 22.033 en 1980, es decir, 18.449 parados más. En 1980 se multiplica por 6,23 el número de desempleados respecto a 1973 [es la salida de los expulsados del sector agrícola hasta 1973, después ya no puede seguir cumpliendo ese papel] .

- Servicios

Los jóvenes sin empleo del sector servicios aumentan de 13.624 en 1973 a 60.633 en 1980, contabilizándose 47.009 desempleados más al final del periodo estudiado. En 1980 se multiplica por 4,45 la cifra inicial, aunque es el único sector que crea empleo.

- No clasificable

El total de parados de 14 a 19 años no clasificable aumenta de forma constante de 1973, con 39.363 desempleados, a 1980, con 285.133. En este periodo se produce un incremento de 245.770 jóvenes sin empleo, multiplicándose por 7,24 la cifra inicial.

Tras el análisis de estos datos se observa que la cifra de parados de 14 a 19 años aumenta de forma constante en todos los sectores económicos. Sin embargo, los sectores en los que se produce un incremento mayor es en el no clasificable, que en 1980 multiplican por 7,24 el número de parados de 1973 y en la construcción, que lo hace por 6,23. A continuación encontramos el sector

---

<sup>189</sup> Ver anexo, tabla 43.

servicios, que se multiplica por 4,45 y la industria, que lo hace por 3,32. El sector en el que menos aumenta el paro es en la agricultura, que en 1980 multiplica por 1,82 la cifra de desempleados de 1973.

La importancia de los parados de la construcción y del grupo no clasificable en el TOTAL de parados 14-19 es tal que rebaja la proporción de parados 14-19 de los demás sectores a pesar de que incrementan sus cifras absolutas, así ocurre con la agricultura, la industria y los servicios.

Entre 1973 y 1980 de 100 parados jóvenes, la mitad o más pertenecen al grupo no clasificable, le siguen muy de lejos los parados en el sector servicios (entre el 17% y el 13% de paro durante todo el periodo), industria y agricultura (disminuyen del 15% en 1973 al 9,7% y 5,4% respectivamente en 1980). Por último observamos que el menor porcentaje se encuentra en el sector de la construcción (entre el 7% y el 5%).

En conclusión, más de la mitad de los parados de 14 a 19 años son jóvenes que no han trabajado nunca y que están buscando su primer empleo, algo que no consiguen pues continúa aumentando su porcentaje de 1973 a 1980.

La tasa de parados de 14 a 19 años representa dentro del total (100%) de activos de esa misma edad, en 1973 el 5,7%. Correspondiéndole en 1980 el 33,2%. El mayor incremento corresponde al grupo no clasificable que pasa del 2,7% del total de activos 14-19 en 1973 al 19,8% en 1980.

#### - PARADOS 14-19 AÑOS. MÁLAGA (1964-1980)<sup>190</sup>

La cifra absoluta de parados de 14 a 19 años en Málaga experimenta un crecimiento constante entre 1964 a 1980, pasando de 3.422 jóvenes sin empleo a 20.353 al final del periodo estudiado. Es decir, en estos años el número de desempleados aumenta en 16.931 personas, multiplicándose por 5,95 la cifra inicial en 1980.

Pero al igual que ocurre con la cifra de parados totales en Málaga, el número de jóvenes sin empleo se mantiene estable entre 3.400 y 4.200 de 1964 a 1970 (en 1966 baja incluso hasta 2.761 parados), como consecuencia de la

<sup>190</sup> Al no disponer de la cifra de parados de 14 a 19 años para el periodo estudiado, pues no conseguimos esos datos ni a través de la EPA ni del INEM, nos vimos obligados a realizar una serie de cálculos que nos ayudasen a estimar el número de parados de este grupo de edad para Málaga. Las cifras estimadas han sido obtenidas mediante la adecuación del porcentaje total de parados en Málaga al porcentaje total de parados respecto a los activos de 14-19 años en España, es decir:

$$P_{14-19} = (\pi \cdot \beta) / \Omega$$

$$P_{14-19} = \text{Parados 14-19 años Málaga}$$

$$\pi = \% \text{Paro total respecto activos totales en Málaga}$$

$$\beta = \% \text{Paro 14-19 años respecto activos 14-19 en España}$$

$$\Omega = \% \text{Paro total respecto total activos en España}$$

Ver anexo, tabla 29.

emigración exterior.

Sin embargo, a partir de 1973 se produce un incremento acelerado de sus cifras como consecuencia de la crisis de 1973 y el retorno de los emigrantes. Los mayores aumentos se localizan entre 1973 y 1980, destacando los 7.863 desempleados más de 1973 respecto a 1970, los 4.020 de 1977 en relación al año anterior y los 3.839 más registrados durante el primer trimestre de 1980.

Por tanto, de 1970 a 1980 se contabilizan 16.138 jóvenes parados más, lo que supone un incremento de 1.467 desempleados de 14 a 19 años más por año.

La tasa de parados de 14 a 19 años respecto al total de activos de su grupo de edad aumenta de un 9,3% en 1964 al 56,5% en 1980, es decir, se produce un incremento de 47,2 puntos en este periodo, multiplicándose por 5 el porcentaje inicial.

Este porcentaje de parados oscila entre 7,5% y el 11,2% de 1964 a 1970. Sin embargo, a partir de 1973 esta tasa aumenta de forma acelerada, llegando a estar el 56,5% de la población activa de este grupo de edad en paro en el primer trimestre de 1980. En esta fecha existe ya una diferencia de 37,5 puntos entre la tasa de paro total y la de 14 a 19 años<sup>191</sup>, cuando hasta 1970 la diferencia estaba entre 4 y 7 puntos.

El porcentaje de parados de 14-19 años respecto al total de parados no sigue un ritmo constante. Así, partiendo del 28,7% en 1964 aumenta hasta el 49,7% en 1973, para descender a partir de entonces hasta el 35,6% en el primer trimestre de 1980.

Por tanto podemos concluir que de 1964 a 1980 una parte muy importante del total de parados son jóvenes de 14 a 19 años, destacando 1973, 1975 y 1978 donde más del 40% del total de parados son jóvenes de este grupo de edad.

#### - PARADOS 14-19 AÑOS. ESPAÑA Y MÁLAGA (1964-1980)

El número total de parados de 14 a 19 años, tanto en Málaga como en España, se caracteriza por un crecimiento constante en sus cifras absolutas de 1964 a 1980.

En ambos casos, al igual que ocurre con la cifra total de parados, se observan los efectos de las circunstancias económicas señaladas, con descensos (caso de España) o estancamiento (en Málaga) del número de parados entre 1964 y 1970. Sin embargo, con el retorno de los emigrantes tras la crisis de 1973, se produce un incremento acelerado de jóvenes que buscan empleo.

El aumento del número absoluto de parados de este grupo de edad es

---

<sup>191</sup> De 1964 a 1970, en Málaga, la tasa total de paro se situaba alrededor del 4%, mientras que la de los jóvenes de 14 a 19 años estaba entre el 7% y el 11%. En 1980 estos porcentajes han aumentado al 19% para el total de la población y el 56% para los jóvenes desempleados.

mucho mayor en España (se multiplica por 8,26 de 1964 a 1980) que en Málaga (5,96). Esto puede conducir a conclusiones erróneas, porque al estudiar su participación real en el total de la población activa de 14-19 años se observa que en España de un 2%-3% en 1964-1970 se pasa a un 33,2% en 1980, mientras que en Málaga de un 7%-11% entre 1964-1970 se pasa a un 56,5% en 1980. Por lo que podemos concluir que el incremento del paro es mucho mayor en Málaga que en el total del país y afecta a más jóvenes. Así, en 1980, más de la mitad de los jóvenes de Málaga que están disponibles para trabajar se encuentran en paro, en cambio, en España sólo se encuentran en esta situación un tercio de ellos.

Comparando la tasa de paro de la población de 14 a 19 años en Málaga y en España con la tasa de paro total en estos lugares observamos que el porcentaje de parados jóvenes es muy superior al del total de la población, existiendo diferencias de 22 puntos (en el caso de España) o de 37,5 (para Málaga) entre un grupo y otro en 1980 (ver gráficos 35 y 36 del anexo).

### **- El paro juvenil en la OCDE<sup>192</sup> (1960-1980)**

Una vez demostrada la atonía del mercado laboral y las dificultades existentes para encontrar una salida laboral para los jóvenes de edad comprendida entre 14-19 años en España y especialmente en Málaga, creemos conveniente comparar esta situación con la del conjunto de países pertenecientes a la OCDE. En principio la comparación nos sitúa dentro del contexto internacional y se puede valorar con un mayor número de referencias las circunstancias descritas.

Para efectuar la comparación recurriremos a los datos relativos a la etapa que estudiamos y que la misma OCDE hace públicos.

Siguiendo el análisis de las series cronológicas de las tasas de paro por categorías, desglosadas por edad y sexo, realizado por la OCDE, se pueden observar los siguientes rasgos interesantes (OCDE, 1984, 24-32):

- Las tasas de paro varían en sentido inverso a la edad. Así, el porcentaje de paro de los adolescentes es superior al de los jóvenes adultos que, a su vez, supera a la de los adultos.
- Las tasas de paro juvenil varían igualmente según el sexo. Desde 1976, las jóvenes poseen un porcentaje de paro superior al de los muchachos.
- A partir de 1973 la duración media de los periodos de paro juveniles aumenta.
- Se observan dos tipos diferentes de evolución de la tasa de actividad entre los países miembros desde 1976: Canadá y EE.UU. son los únicos países donde la actividad juvenil ha aumentado de forma continuada desde ese año, mientras que en el resto la tasa de actividad ha bajado.

---

<sup>192</sup> Ver anexo, tabla 44.

Ante los datos se observa que el peso del paro está desigualmente repartido en la población activa, afectando principalmente a los jóvenes. El problema del paro juvenil se agrava desde 1976 debido al escaso crecimiento del PNB en los países de la OCDE. La tasa de paro juvenil en la OCDE (a excepción de Turquía) se sitúa en 1979 en el 11,3% frente al 10,4% de 1976. La proporción de jóvenes sobre el número total de parados de los países de la OCDE ha aumentado del 44% en 1976 al 47% en 1979 (*ibidem*, 19).

El problema del paro juvenil presenta en los ochenta “la máxima gravedad en Italia y en España, donde más de una quinta parte de los jóvenes carecen de empleo; les siguen Portugal, Francia, Canadá, Australia, Reino Unido y Finlandia, donde las tasas de paro juvenil son superiores a la media de la OCDE. Al parecer, el paro juvenil supone un problema mucho menos grave en Suecia, en Alemania y en Japón, y es prácticamente inexistente en Austria, en Luxemburgo y en Suiza<sup>193</sup>” (*ibidem*, 19-20).

#### **- Interpretaciones sobre el aumento del paro.**

Durante los años 50 y 60 los distintos países de la OCDE experimentaron un fuerte crecimiento económico, con un incremento de la productividad, de la renta per cápita y del empleo. Durante los años sesenta, la inflación se mantuvo por debajo del 3 y 4 por ciento, con una tasa de desempleo entre el 2 y el 3 por 100, cercana al nivel “de fricción”, a pesar del importante aumento de la población juvenil y de la incorporación de la mujer al mercado laboral (COOMBS, 1986, 243).

En España durante los llamados “años del desarrollo”, la economía presentó una situación de pleno empleo continuado, con tasas de paro inferiores al 2% hasta 1973, debido a (MARTÍNEZ, 1987, 221-222):

- Fuerte demanda de trabajo.
- Paro encubierto (FOESSA, 1983, 326).
- Las corrientes migratorias hacia Europa permitieron paliar ciertos desequilibrios en el mercado de trabajo. Sin embargo, tras la crisis de 1973 los países europeos adoptaron una serie de medidas restrictivas hacia los trabajadores extranjeros, afectando a la mano de obra española. Así, desde 1974 el saldo migratorio comienza a ser negativo. En España la vuelta de los emigrantes y las dificultades para que continuasen los flujos migratorios, agravaron las tensiones en el mercado laboral.
- La baja participación de la mujer. Las mujeres actuaban como mano de obra de

---

<sup>193</sup> En 1979, la OCDE calculó la tasa de paro juvenil en Austria y Suiza en un 1,15 (para los menores de 30 años) y en un 0,4% respectivamente.

reserva, que se incorporaban o retiraban del mercado laboral en función de la demanda. De esta manera, la tasa de actividad de la mujer aumentó de forma considerable a inicios de los setenta, tendiendo a descender cuando las condiciones de empleo fueron más desfavorables, estabilizándose en torno al 27,5% de 1976 a 1979, tasa bastante inferior a la media de la CEE, que se sitúa en el 35,5%. ((MARTÍNEZ, 1987, 221-222). Se señala también como causa de la baja participación de la mujer la búsqueda de empleos acomodados a un horario especial, a una localización concreta, o de una naturaleza específica, y por ello resultan auto-discriminadas (FOESSA, 1983, 325).

Sin embargo, a partir de 1974 comienza a aumentar de forma rápida el paro en España. El informe FOESSA (1983, 325-326) señala varios factores que explicarían el aumento del paro:

- Descenso de la demanda de trabajo. Desde 1974 las actividades productivas no han podido mantener sus niveles de empleo, sino que han expulsado mano de obra, disminuyendo, por tanto, el número de ocupados. Comparando el índice de empleo total con otros países industrializados se observa cómo la economía española se ha visto más afectada por las repercusiones de la crisis que el resto de los países considerados<sup>194</sup> (MARTÍNEZ, 1987, 222-223).
- Muchas de las personas que se declaran activas no buscan realmente empleo, o buscan empleos determinados, de características muy concretas.
- La reticencia de los parados que cobran el seguro de desempleo a aceptar los empleos que se ofertan.
- La presión demográfica. El importante incremento de la tasa de natalidad en España desde 1955 hasta 1966 ("baby boom") tuvo como consecuencia la aparición de una considerable presión demográfica sobre el mercado laboral y sobre otros aspectos sociales, como el sistema educativo. Esta presión se extendió durante los años sesenta y los setenta.

#### - El paro en los jóvenes

El fuerte incremento del desempleo en los países de la OCDE durante los años de la crisis se dejó sentir con una intensidad tres o cuatro veces superior en los miembros más jóvenes de la población activa (15-24 años de edad) que en los trabajadores de más edad y experiencia<sup>195</sup>. "En 1980, la tasa de desempleo juvenil

<sup>194</sup> Comparando el empleo total en diversos países desarrollados, tomando como base a 1975=100, se observa que en 1980 ha aumentado el índice de empleo en Japón (106), USA (115), Alemania (102) e Italia (105), disminuyendo en el Reino Unido (99), Francia (95) y España (91). Fuente: OCDE, *Main Economics Indicators*, en MARTÍNEZ SERRANO, 1987, 223.

<sup>195</sup> RATIO DE TASAS DE DESEMPLEO, ENTRE JÓVENES Y ADULTOS, EN ALGUNOS PAÍSES DE LA OCDE, 1970-1982

País	1970	1976	1980	1982
Canadá	2,4	2,5	2,4	2,2
Francia	2,2	3,2	3,6	3,7



en los Estados Unidos, Canadá y Japón, por ejemplo, doblaba con creces las tasas referidas a trabajadores adultos. En Australia, Francia, España y Reino Unido era tres veces mayor; y en Italia siete veces superior. Entre 1980 y 1982, el desempleo entre jóvenes y adultos bajó ligeramente en la mayoría de estos países, no porque aumentara el empleo juvenil, sino porque decreció el empleo de los adultos” (COOMBS, 1986, 244).

Entre los factores que dificultan la inserción laboral de los jóvenes se destaca:

- *Del lado de la oferta.*

1. Factores demográficos: en los países de la OCDE, la generación procedente de la gran ola de nacimientos de comienzos de la posguerra se incorporó en gran número a la vida activa entre 1960 y 1975 (*ibidem*, 246-247; FOESSA, 1983, 324; OCDE, 1984, 11). Como consecuencia se produjo un incremento exagerado de mano de obra en estos países. Sin embargo, en España el fuerte crecimiento demográfico se localiza a mediados de la década de los 60. Esta avalancha de jóvenes se incorporará a la vida activa durante los años 70, en plena crisis, y no como en Europa, con la generación de 1945-50, en plena expansión económica (LAMO, 1988, 150). Este aumento del paro se debió tanto a un crecimiento de la población juvenil como a la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Tanto España como en el resto de las economías de los países de la OCDE no pudieron crear suficientes puestos de trabajo para absorber a los recién incorporados (COOMBS, 1986, 247), constatándose un persistente deterioro de la relación entre las tasas de paro juvenil y adulto.
2. La inadecuación de su preparación para acceder directamente a los empleos existentes en el mercado. Sin embargo, nadie es capaz de concretar con objetividad cuáles son esos requerimientos (FOESSA, 1983, 324-325). Un informe de la OCDE (julio de 1980) señalaba que, aunque las tasas de desempleo entre los jóvenes son más bajas para los que tienen un nivel superior de enseñanza, «cada vez son más los jóvenes con titulaciones académicas medias y superiores que viven intervalos de desempleo. En realidad, algunos países miembros (como Italia y España) tienen tasas de desempleo muy altas de jóvenes con titulación superior» (COOMBS, 1986, 248-249).

---

Alemania	1,0	1,7	1,5	1,8*
Italia	6,5	8,7	7,2	7,0*
Japón	2,2	1,7	2,0	2,1
España	3,0	3,6	3,8	3,9 (1981)
Reino Unido	1,5	3,1	3,1	2,4
Estados Unidos	3,1	2,6	2,6	2,3

\* Estimaciones del secretariado de la OCDE

FUENTE:OECD (1983) *Employment Outlook* (Panorama de empleo). Comité de la OCDE de Recursos Humanos y Asuntos Sociales, París, 8 junio 1983. En COOMBS,1986,269.

3. Ciertas actitudes de los jóvenes ante determinados tipos de empleo: preferencia por las actividades terciarias, escasa integración en las empresas, pocas perspectivas de promocionarse en el empleo, su inestabilidad...
4. Y ya durante la Transición, la educación era un valor establecido, y las familias procuraban disminuir el número de hijos para poder asegurarles una mayor atención y un futuro mejor. Fue un modo de adaptar la formación familiar al contexto que se implementaba tras la crisis.

*- Del lado de la demanda.*

1. Escasez de empleo en el mercado como consecuencia de la crisis (OCDE, 1984, 10; COOMBS, 1986, 247). Este aumento del desempleo en los años setenta, sobre todo el juvenil, se debe, en parte, al lento crecimiento económico de los países de la OCDE, a los desajustes tecnológicos y estructurales de esas economías y a cambios en sus mercados internacionales. El empleo en la agricultura desciende en este periodo, aumentando por el contrario su producción, gracias a las innovaciones tecnológicas. “Por eso, casi todo el aumento del empleo se produjo en el sector servicios [...] aunque no como para absorber todo el desempleo” (COOMBS, 1986, 247). En España esta crisis se agrava, según Lamo de Espinosa (1988, 150) por la transición política “a cuyo buen fin los sucesivos gobiernos subordinan la economía, retrasando la necesaria reconversión industrial y el saneamiento hasta bien entrada la década de los ochenta. Por lo demás, este saneamiento acentuó el desempleo”.
2. La estructura de los empleos disponibles para los jóvenes son precarios, desprofesionalizados, sin futuro, sin responsabilidad... (FOESSA, 1983, 324). Los empresarios prefieren para cubrir los puestos de trabajo a aspirantes maduros y con experiencia, estando menos dispuestos a contratar y a preparar a jóvenes (COOMBS, 1986, 248; FOESSA, 1983, 324; OCDE, 1984, 11).
3. Los jóvenes están poco predispuestos a acceder a los empleos disponibles en el mercado, y sus expectativas profesionales son irreales (FOESSA, 1983, 325).
4. Otro factor señalado como responsable del desempleo de los jóvenes es la deficiencia estructural en el sistema de formación profesional (OCDE, 1987, 74).

## 8.- CONCLUSIONES

### 8.1.- ANALFABETISMO Y ALFABETIZACIÓN

La tendencia a considerar desde una perspectiva propiamente histórica el problema del acceso de la población a la escritura y cálculo, llevó a privilegiar el concepto de alfabetismo y, por tanto, al estudio de la alfabetización antes que el del analfabetismo, por tanto preferimos contemplar el avance o progreso desde la perspectiva del crecimiento cultural.

De acuerdo con los datos censales, sería la década de los cuarenta cuando se habría producido el descenso porcentual y absoluto más importante en el número de analfabetos. Viñao y Moreno (2005, 922) no encuentran explicación posible a este hecho, salvo la escasa fiabilidad del censo de 1940.

Durante el franquismo se llevaron a cabo varias campañas de alfabetización con el objetivo de mejorar el nivel educativo de la población. Al finalizar los años cuarenta se iniciaba en España una amplia política de alfabetización. La primera campaña se inicia con la creación de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (Decreto de 10 de marzo de 1950), que llevó a cabo programas concretos de alfabetización en aquellos lugares con las tasas más elevadas de analfabetismo, entre ellos estaban Málaga, Almería, Granada y, sobre todo, Huelva<sup>196</sup> en Andalucía. Sus actividades se extendieron durante doce años. Se realizó una campaña de educación permanente que concluía con la obtención del Certificado de estudios primarios, necesario para acceder al mundo del trabajo. “El temor de los obreros a no ser aceptados en empresas cuya oferta de empleo y promoción, exigía unos conocimientos básicos, actuó como motor de su eficacia” (RUIZ, 2013, 161-162). Por otra parte, la obtención de una “tarjeta cultural” se consideraba un requisito imprescindible para disfrutar de ayudas económicas y culturales (Decreto de 6 de junio de 1954).

La labor del Ministerio de Educación no se redujo sólo a promover clases para adultos y campañas de alfabetización, sino que se realizaron otras actuaciones a través de la Comisaría de Extensión Cultural, creada en 1953 e integradas por los servicios técnicos de Medios Audiovisuales, Medios Auditivos, Lecturas Educativas y Misiones Educativas (MORENO, 1992, 112).

El bajo número de alfabetizados en la década de 1960-70 se puede explicar por el desarraigo y dislocación social consecuencia de las migraciones, la rápida industrialización, el recurso a una mano de obra barata y de baja cualificación y un crecimiento urbano con escasas dotaciones escolares y culturales (algo parecido a lo que sucedió en algunos países durante la revolución industrial) (VIÑAO y MORENO, 2005, 922). Sin embargo, las necesidades del desarrollo

---

<sup>196</sup> Huelva era la provincia española con la tasa más alta de analfabetismo. Otras provincias a nivel nacional son, entre otras, Ciudad Real, Castellón, Badajoz y Canarias.

industrial y urbanístico de los años sesenta, exigió una mejor formación en los trabajadores y rebajar las tasas de analfabetismo que aún persistían. Se pone entonces en marcha la segunda campaña de alfabetización (Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos), que se mantuvo de 1963 a 1968.

Tras el Informe del Banco Mundial de 1962, en el que se aconsejaba transformar la masa trabajadora ignorante para convertirla en obreros especializados, se instituye la Campaña de Alfabetización en septiembre de 1963 (NAVARRO, 1990, 227).

El Decreto de 10 de agosto de 1963 (BOE de 5 de septiembre de 1963) se propuso alfabetizar por vía de urgencia a quienes todavía no sabían leer ni escribir, elevando el nivel de instrucción de quienes no estaban en posesión del Certificado de Estudios Primarios. La alfabetización “era obligatoria para todo varón menor de 60 años y hembra menor de 50” (*ibídem*, 228), y si no tenía el Certificado de Estudios Primarios, al menos debía acreditar la asistencia a clase 4 años. Se insertaba en un programa más amplio de formación y cualificación de mano de obra<sup>197</sup> con el objetivo de facilitar el cambio ocupacional desde el sector primario a la industria, construcción o servicios. Su objetivo no era sólo la alfabetización, sino preparar a la población masculina de 15 a 60 años, y femenina de 15 a 50 para la obtención del certificado de estudios primarios (VIÑAO y MORENO, 2005, 923-924).

Para llevar a cabo esta campaña se contrataron a unos 5.000 maestros alfabetizadores dedicados exclusivamente a esta tarea. Contaron con la colaboración de médicos, farmacéuticos, párrocos, maestros,... y diversas organizaciones de índole religiosa, estatal o del Movimiento, como la Sección Femenina, Acción Católica, congregaciones religiosas, Programas de Formación Profesional Obrera (PPO), Organización Juvenil Española (OJE), Radio Popular,... Incluso se llevó esta campaña al ejército, donde los maestros que llegaban a los cuarteles eran destinados a funciones de alfabetización entre los reclutas que necesitaban esas clases. Las empresas debían colaborar, bien permitiendo la asistencia de los obreros a las clases, o bien exigiendo el Certificado de Estudios Primarios al formalizar un contrato laboral (NAVARRO, 1990, 227-228). Se creó una “Tarjeta de Promoción Cultural” donde se hacía constar la fecha de superación de las distintas pruebas realizadas, con el fin de forzar la asistencia y la realización de los cursos, pues se intentó que fuera exigida para obtener determinadas licencias o beneficios estatales (caza, pesca, pasaporte, seguridad social, becas) o particulares (beneficios bancarios). Se realizó una intensa campaña de propaganda por prensa, radio, televisión, octavillas, anuncios en los cines, etc.

---

<sup>197</sup> En 1964 se creó el Programa de Formación Profesional Obrera o PPO.

Al finalizar la campaña se redujo la plantilla de maestros alfabetizadores a la mitad. En 1973 una Orden Ministerial de 5 de julio suprimirá las escuelas especiales para la alfabetización de adultos por haber «logrado plenamente sus objetivos» (VIÑAO y MORENO, 2005, 923-924). Sin embargo, la realidad era algo diferente. En el Censo de 1981 se contabilizaban aún un 6,5% de analfabetos, aunque una gran parte de ellos eran población inactiva (mayores de 60 años, por ejemplo).

Los resultados positivos de la alfabetización se apreciarían en la segunda generación de emigrantes, en la década de 1970-1981, justo en los años en que tuvo lugar el mayor esfuerzo a favor de la escolarización.

En efecto, la alfabetización total en España se alcanza en las décadas de 1960 y 1970, sobre todo a partir de este último año.

#### Situación:

España cuenta en 1960 con un porcentaje de alfabetización superior a la provincia de Málaga y logra en 1980 su mayor índice, igual que Málaga.

#### Dinámica:

Málaga reduce entre 1960 y 1980 la diferencia que le separaba del resto de España.

#### Consecuencia:

El esfuerzo efectuado en España entre 1960 y 1980 en disminuir el analfabetismo ha sido proporcionalmente menor que en Málaga.

El capital humano conformado en España entre 1960 y 1980 es superior al conseguido en etapas precedentes.

Interés por consumir información o productos culturales escritos.

#### Causas:

Medidas públicas y privadas en favor de la alfabetización. En el caso de las medidas públicas se debe constatar la presencia de varios factores nuevos que no aparecían en el contexto legal previo a 1957:

- La tendencia a la escolarización total y su aplicación entre 1964 y 1970.
- La exigencia de una titulación en estudios primarios para acceder al mercado laboral.
- Campañas de alfabetización organizados para adultos, el grupo con mayores problemas para acceder a los conocimientos mínimos.
- Expansión de los medios de comunicación de masas.

La ampliación de ofertas de plazas para estudios a jóvenes y adultos en la enseñanza privada es la aportación más destacada de este sector a la alfabetización, así como su participación en las tareas de gobierno durante la etapa de 1960-1980.

## 8.2.- PREESCOLAR

Los factores medios para la enseñanza preescolar al igual que el número de alumnos matriculados crecerán en números absolutos entre 1957 y 1980. Siguiendo una tendencia evidente en la población, como se verá, tanto en España como en Málaga. Considerada no obligatoria, el periodo preescolar responderá a la demanda social durante todo el periodo estudiado. Conviene destacar la trascendencia que adquiere el preescolar en estos años, reflejo de los cambios culturales producidos en la vida cotidiana y en los valores españoles. A partir de estos cambios el acceso a la enseñanza será mucho más fácil para la mujer, especialmente en Málaga.

### Situación:

Crece la preescolarización en España y Málaga de 1957 a 1980. Sin embargo no alcanza la proporción del 50% del total de la población de 2 a 5 años en 1979, reflejo de la lenta evolución del crecimiento en este nivel.

La oferta de plazas de preescolar proviene del ámbito oficial y privado en un porcentaje similar. En el caso de Málaga la oferta oficial es muy superior. El número de alumnos por maestro en Málaga se mantiene constante y no mejora, así ocurre desde 1957 a 1980.

En España la demanda de plazas, sin embargo, es anterior a la creación de centros públicos, reflejado en la realización de centros privados.

### Dinámica:

Los matriculados en preescolar durante 1979 son más en España que en Málaga. Sin embargo Málaga reduce las diferencias con España en la oferta de plazas de preescolar entre 1957 y 1980. Son plazas oficiales y no responden a una demanda particular o privada, puede explicarse por una demanda escasa.

### Consecuencias:

Las circunstancias de la sociedad española fomentan la demanda de plazas de preescolar. A partir de 1957 se inician, sobre todo en las ciudades, dos movimientos: crece la actividad laboral en algunas zonas del país y la familia tradicional se transforma. Este cambio lo posibilita la presencia de centros educativos encargados de vigilar a los menores.

En España se libera la mano de obra femenina a partir de 1957, en tanto que en Málaga ocurre más tarde, hacia 1970.

Los alumnos de primer curso de Enseñanza Primaria tienden a estar mejor formados en la lectura, escritura y cálculo que en etapas previas.

### Causas:

En 1957 existían serias dificultades para el crecimiento de la enseñanza preescolar. La atención materna se consideraba suficiente para una educación completa de los niños de 2 a 5 años. La escasa oferta de plazas era producto de las dificultades, tanto en medios como en la falta de política oficial, y por la baja demanda entre la población. Entonces la enseñanza primaria atraía la atención y



las inversiones (entre 1957 y 1975).

Los cambios que se inician en la sociedad española a partir de 1957 provocan transformaciones de carácter cultural. La transformación de la familia y del papel de la mujer en ella, la integración laboral, entre otras de igual importancia, determinan el aumento de solicitudes para ingresar en este nivel educativo. Se infiere que en Málaga este proceso se produce mucho después.

Las teorías pedagógicas señalaban desde hacía algún tiempo la oportunidad de cursar el preescolar, pero además la obligatoriedad de la enseñanza primaria determinó el que todos los alumnos al ingresar en el primer curso debieran saber leer y escribir para cumplir el programa oficial. Preparación a la que se accedía cursando esta etapa.

No es pues de extrañar la evolución de este nivel educativo desde la perspectiva expuesta, aunque no se explica la baja proporción de población escolarizada al final del periodo, ni por qué Málaga tiene una oferta de preescolar oficial casi en su totalidad.

### 8.3.- LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

La enseñanza primaria obligatoria y gratuita acoge prácticamente a la totalidad de la población de edad comprendida entre los 6 y los 14 años en 1980.

Este objetivo se había perseguido desde hacía tiempo y los gobiernos de Franco entre los años 1964 y 1975, etapa de la llamada “democratización” de la enseñanza, logran alcanzarlo. Las recomendaciones de los organismos internacionales a los que pertenecía el país desde 1953 habían influido a la hora de establecer este tipo de política, puesto que los gobiernos españoles fueron receptivos en este ámbito.

#### Situación:

Desarrollo de la enseñanza primaria hasta el punto de escolarizar a todos los jóvenes entre los 6 y los 14 años. El Estado se hace cargo de los gastos para implantar la gratuidad y hacer frente a la obligatoriedad. Construcción de centros y contratación de profesorado con exigencias que los distintos gobiernos solucionarán de maneras muy diversas, desde la simple construcción al establecimiento de conciertos con determinados colegios.

#### Dinámica:

Todos los factores y beneficiarios de la enseñanza evolucionan cuantitativamente de manera semejante en el país a lo largo de 1957 a 1980. El país aumenta en general sus recursos en este campo de la misma manera que lo hace Málaga.

Los resultados de la escolarización difieren entre España y Málaga. En tanto que en España, entre 1971 a 1979, dos tercios aproximadamente de los estudiantes (alrededor del 100% escolarizados) alcanzan el graduado escolar. En Málaga el número de titulados es irregular, con resultados inferiores al 50%, en los años en los que se implanta la reforma: 1972, 1973, 1974, 1975 y 1977.

#### Consecuencia:

Los jóvenes que estudian en España con catorce años alcanzan una cifra desconocida anteriormente. Situados frente al BUP muchos continúan estudiando en vez de trabajar o siguen, menos, FP.

El incremento de titulados es muy importante en España y sobre todo en Málaga. Sin embargo, los jóvenes de Málaga alcanzan con dificultad el título de “Graduado Escolar”, ya que en una gran proporción acceden sólo al Certificado de Escolaridad lo que le impide acceder al Bachillerato Unificado y Polivalente. La selectividad que efectúan los estudios de EGB es superior en Málaga que en España.

Desaparece del mercado de trabajo el niño aprendiz porque a partir de los 14 años el contrato, aunque sea de aprendizaje, se efectúa prácticamente a un joven incluso con mayor edad si tiene realizado los estudios de aprendizaje en algún centro de formación profesional.

La inversión en capital humano redundó en una mejor disposición de los jóvenes

para la vida laboral. La mejor formación, el conocimiento teórico y la capacidad de expresión permitieron, sin duda, una mayor destreza y eficacia. El aumento de los beneficios que proporcionaba el nuevo aprendiz se debió reflejar en el salario y, por consiguiente, encareció a las empresas el disfrute de aprendices, pero ¿estaban preparadas las empresas por igual y el mercado laboral demandaba unos aprendices mejor preparados?.

Causas:

Podemos considerar desde una perspectiva evolutiva que distintos acontecimientos cercanos a la enseñanza favorecieron su desarrollo. A continuación se recogen los más significativos:

- Recomendaciones de la UNESCO y otros organismos.
- Reforma educativa de Lora Tamayo y Villar Palasí entre otros.
- Establecimiento de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 14 años.
- Ampliación de las plazas ofertadas en los centros docentes por creación de unidades escolares y contratación de profesorado.
- Obligatoriedad de los certificados de finalización de la enseñanza primaria para acceder a cualquier trabajo a partir de los 14 años.

#### 8.4.- SEGUNDA ENSEÑANZA

El acceso a este nivel educativo se generaliza en esta etapa, especialmente tras la reforma de Villar Palasí. La matrícula en la segunda enseñanza era gratuita solo en el primer ciclo de formación profesional, en tanto que en el segundo ciclo y en el bachillerato el pago de matrícula correspondía a la familia sobre quien pesaba el gasto. Hay por tanto un mayor interés por acceder a la segunda enseñanza a pesar de las dificultades correspondientes, especialmente las de carácter económico.

Para la población de 14-16 años, referencia básica para poder reflejar con exactitud el número absoluto y relativo, la tendencia a continuar los estudios de EGB se manifiesta a lo largo de todo el periodo 1964-1980.

La evidencia en el carácter de la segunda enseñanza del espíritu que detentaba el sistema político establecido se refleja en la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y en la creación de una infraestructura pública aunque tardía y deficiente según profesores de este nivel.

##### Situación:

El incremento en España de estudiantes matriculados en Enseñanza Secundaria de 14 a 16 años se refleja en que la cifra del curso 1964-65 se ha multiplicado por 6,23 en el de 1979-80. En Málaga los estudiantes de secundaria de 14-16 años se multiplican por 7,98.

El número de estudiantes de 14 a 16 años es inferior en Málaga respecto a España a pesar del crecimiento superior señalado. Mientras que en España durante 1964 los jóvenes de 14 a 16 años que estudiaban secundaria eran el 13,6% y en Málaga eran el 8,9%. Al final del periodo, en 1980, alcanzaban a hacerlo en el país el 66,4% de los jóvenes de 14-16 años que estudiaban secundaria, en tanto que en Málaga lo hacían sólo el 55,8%.

La mayoría de los jóvenes estudiantes de segunda enseñanza cursan bachillerato, aunque entre 1964 y 1980 la relación entre BUP y FP varía.

##### Dinámica:

Se ha ampliado la diferencia entre ambas zonas puesto que en 1964 la proporción de estudiantes en Málaga de 14 a 16 años matriculados en secundaria era 4,7 puntos inferior a la media del país, sin embargo en 1980 Málaga estaba por debajo 10,6 puntos de la media señalada.

La preferencia de los estudiantes de secundaria por Bachillerato se manifestó en que los matriculados en bachillerato dentro de los que cursaban segunda enseñanza de 14 a 16 años eran en 1964 el 65%, en tanto que el 35% restante realizaba estudios profesionales; la suma de ambos grupos de estudiantes suponían en 1964 sólo el 13,6% del total de jóvenes de 14 a 16 años en España, como se sabe. Los estudiantes de bachillerato crecen hasta 1972 en que alcanzan la proporción máxima el 78,3% del total de estudiantes de segunda enseñanza de 14 a 16 años, en tanto que en Málaga la cifra máxima fiable se alcanza en 1974, el

76,3%. A partir de esta fecha comienza a aumentar el número de estudiantes de F.P. hasta que los estudiantes de bachillerato vuelven a tener proporcionalmente el mismo número que en 1964, es decir, el 65,1% en 1980 en España y el 66,6% en Málaga. En esa fecha el conjunto de estudiantes de FP y BUP con edades comprendidas entre 14 y 16 años eran el 66,4% en España y el 55,8% en Málaga, como se ha expuesto.

#### Consecuencias:

Demanda de centros y profesorado para impartir segunda enseñanza. El esfuerzo realizado en España entre 1964 y 1980 para aumentar el número de estudiantes de secundaria es mayor que el realizado en Málaga. Las expectativas de los estudiantes de segunda enseñanza parecen ser mayores en la media del país que en el caso de la provincia de Málaga.

#### Causas:

La causa del incremento de estudiantes en secundaria hay que relacionarla con un conjunto de factores complejos. El estudiante se mueve entre su familia y el contexto normativo legal, la primera le aporta los medios necesarios para continuar estudiando con el objetivo de formarlo, en beneficio propio y de la sociedad. La normativa legal puede facilitar en tiempo y desembolso económico el acceso a la titulación, o bien complicarlo, provocando esta última posibilidad una selectividad superior.

La familia española, en su mayoría de carácter rural o con tradición agraria, mantiene la alternativa de que un hijo es una aportación económica para la familia, de ahí que en breve plazo de tiempo se espere de él unos ingresos. De manera que hacia 1960 no solamente crecía la población española sino que se esperaba que trabajaran a una edad temprana, este sector social no aspiraba a dotar a sus hijos de estudios secundarios.

El sector social que aspira a dar a sus hijos unos estudios secundarios suele ser de carácter urbano y considera que un título es una inversión más que un gasto. Hay una relación entre la teoría del capital humano y el modo en que la familia valora la titulación.

Las familias que habían favorecido el crecimiento demográfico del país observan al terminar la década de 1960 que el sistema productivo y por consecuencia el mercado laboral comienzan a transformarse. La crisis de 1973 pone de manifiesto la lenta transformación que se venía observando en el ámbito del trabajo. Los hijos dejaban de ser fuente de riqueza para convertirse en meros consumidores pasivos, en paro.

Muy pronto, hacia 1964, vista la situación internacional los gobernantes toman conciencia de la situación y comienzan a ampliar el periodo escolar obligatorio. Así los jóvenes hasta los 14 años no pueden integrarse en el mercado laboral. Esta medida política de eliminar demandantes de trabajo coincide con el proceso de sustitución del sistema productivo obsoleto en el país que se llevará a cabo desde

1960. En definitiva, la necesidad de reestructurar el sector industrial se acompañó del freno a la oferta de trabajadores jóvenes. Sustituyendo el sistema formativo tradicional procedente del Ministerio de Industria y Trabajo por el propiamente educativo del Ministerio de Educación y Ciencia.

Este cambio se reflejó hacia 1970 con la reforma de Villar Palasí en que la enseñanza es fundamentalmente teórica, quienes no estaban relacionados con el carácter de dichos estudios tendían a fracasar en tanto que quienes se adaptaban con facilidad obtenían el título de graduado escolar que habilitaba para continuar el bachillerato.

Antes de 1967 el Estado interviene exigiendo para acceder a los estudios medios la disposición del título de bachillerato superior, así los estudios de magisterio, perito, practicantes, etc., títulos a los que accedían estudiantes con medios y aspiraciones moderadas o que habitaban en ciudades de segundo orden, exigieron una dedicación en tiempo y gastos de carácter superior, pasando a denominarse los títulos: Profesor de Enseñanza General Básica, Ingenieros Técnicos y Ayudantes Técnicos Sanitarios. En este caso el Estado establecía límites y obstáculos para la consecución de unos títulos, induciendo al estudio del bachillerato a los aspirantes, lo que se reflejó en el incremento de estudiantes a partir de esa fecha. Esta consecuencia se había experimentado ya en la etapa previa de carácter republicano.



## 8.5.- BACHILLERATO

Entre 1964 y 1970 el bachillerato se transforma en su funcionalidad, en su organización así como en el número de matriculados en sus centros. Caracterizado desde siempre por ser el paso obligado hacia los estudios superiores, ahora es también requisito indispensable para ingresar en carreras medias, alterando la forma de acceso cuando antes bastaba el título de bachillerato elemental para comenzar tales estudios.

### Situación:

Desde 1957 a 1980 el crecimiento de alumnos, centros y profesores de bachillerato es constante, siguiendo un ritmo irregular. En España el número de alumnos por curso que estudia bachillerato es en 1980 4,5 veces mayor que en 1957, cantidad semejante a la que se observa en Málaga donde el número de alumnos/curso que estudia bachillerato en 1957 se ha multiplicado por 5 en 1980. Incremento que afecta al número de profesores y de centros, dando lugar a contratos y construcciones. Desde otra perspectiva también puede reflejarse este incremento de alumnos de bachillerato, los alumnos con 14-16 años entre 1964 y 1980 se multiplicaron por 6 en España, en tanto que en Málaga se multiplicaron por 8.

Pero el porcentaje de alumnos que estudia bachillerato del total de jóvenes de 14 a 16 años es del 9% en España durante 1964 y sólo del 5,9% en Málaga. En 1980 este porcentaje de alumnos que estudia bachillerato entre los jóvenes de 14 a 16 años es del 43% en España y del 38% en Málaga.

Se incrementa entre 1957 y 1980 el número de titulados en bachillerato al igual que el éxito en los estudios, es decir, alcanzan el título un alto porcentaje de los alumnos que iniciaron los estudios. Así en 1957 alcanzaba el título el 28% de los que comenzaron en 1950, proporción de aprobados que se va a mantener hasta 1971 por término medio en el país. En Málaga el porcentaje era sensiblemente inferior, concretamente el 14% en 1957 de los que comenzaron en 1950.

Desde 1972 se incrementa la proporción de aprobados hasta llegar en 1980 a titularse el 77% de los que comenzaron el primer curso en 1976 en España. En Málaga, sin embargo, sólo terminan en 1980 con éxito el 65% de los matriculados en primer curso en el año 1976-77.

El incremento de profesores y centros es constante pero irregular, mientras los centros oficiales siguen una línea ascendente, los privados alcanzan un máximo, que corresponde a España en 1970-71 y a Málaga en 1972-73, descendiendo lentamente en número hasta el final de la década. Los centros oficiales en España se multiplican por 8 de 1957 a 1980, en tanto que los no oficiales lo hacen por dos. La construcción de centros oficiales se realiza en su mayor parte entre 1957 y 1973 donde se multiplican por 5,97 los centros del primer año, concretamente entre 1964 y 1968 se crea el 22% del total de centros oficiales realizados en el

periodo 1957-1980; en Málaga se multiplican por 5 entre 1957 y 1973, siendo durante 1972-75 el momento en el que se crean el 21,7% del total de centros oficiales establecidos en el citado periodo 1957-1980. Después de 1973 apenas crecen los centros oficiales y disminuyen ostensiblemente los centros no oficiales. Si durante 1964 en España los centros de segunda enseñanza oficiales representan el 10,1%, en 1980 en el país el 41,1% corresponden a centros de dicho tipo, el restante 58,9% son centros no oficiales. Se observa una preferencia por la enseñanza privada ante la mayor oferta de centros de este carácter, sin embargo, en Málaga se alcanza un equilibrio en 1980 puesto que el 49,1% son centros docentes de segunda enseñanza oficiales, cifra que refleja un importante incremento teniendo en cuenta que en 1957 representaban el 14,3% de total. Entonces el 85,7% del total de centros docentes de segunda enseñanza eran no oficiales.

La capacidad de los centros oficiales fue en aumento pues por regla general la capacidad media de estos centros era en 1964 de 525 alumnos por establecimiento en tanto que en 1980 era de 715, la evolución es semejante en Málaga pues en 1964 asistían a los centros oficiales por término medio 360 alumnos en tanto que en 1980 lo hacía 553. Todo lo contrario ocurría en los centros no oficiales pues si en 1964 asistían 324 alumnos por término medio a cada centro luego, en 1980, lo hacen 259, en Málaga en 1964 eran 360 alumnos como media en cada centro y en 1980 al menos 292.

#### Dinámica:

Entre 1964 y 1980 los alumnos se multiplicaron más deprisa en Málaga que en el país de manera que se observa un esfuerzo superior en la provincia de Málaga que en la generalidad del Estado. Sin embargo, a pesar de este incremento acelerado, no constatamos ninguna ventaja de Málaga respecto a la evolución general, es más, la diferencia que se observa de 3,1 puntos porcentuales en 1964 pasa a ser de un 5% en 1980 en el porcentaje de estudiantes de bachillerato de 14 a 16 años respecto a la población de la misma cohorte de edad.

El rendimiento y la eficacia de los estudiantes en España es muy superior a la que se observa en Málaga a lo largo de todo el periodo, tanto en 1964 como en 1980 el rendimiento es superior en España entre un 14-12 puntos porcentuales respecto a Málaga.

La transformación de la estructura del bachillerato tuvo su reflejo en el modelo de centro de bachillerato, puesto que los colegios se adaptaron a la Ley General de Educación donde la enseñanza primaria o Enseñanza General Básica sustituía los cuatro primeros años del bachillerato. Así pues en los colegios particulares se ofertaban los estudios de primaria elemental, ingreso en bachillerato y el bachillerato elemental con su correspondiente reválida, los jóvenes ingresaban en carreras medias (magisterio, peritaje, practicante, etc.) o preparaban oposiciones a los diversos cuerpos de la Administración del Estado. Sólo en casos muy

específicos, ya que la demanda era escasa, los jóvenes con 14 años iniciaban los estudios del bachillerato superior. Por consiguiente al desaparecer la funcionalidad del título de bachillerato elemental así como al generalizarse la EGB los centros privados dedicados a las enseñanzas desaparecidas no tenían razón de ser. Dos salidas quedaban, una crear un centro dedicado al nuevo bachillerato (el antiguo Bachillerato Superior, ampliado, y Preuniversitario) lo que exigía unas inversiones que no estaban al alcance de todos por distintos motivos (inseguridad en la asistencia pues no era probable un alto número de matriculados según la tónica anterior, edificios y medios, profesorado, al igual que la edad de los jóvenes permitía un desplazamiento complejo hacia otros centros más lejanos, así como otros factores) o establecer un centro de E.G.B. no oficial, que no era lo más oportuno teniendo en cuenta que la enseñanza era gratuita en centros públicos. En este caso la solución que ofrecía el Ministerio era un concierto al que se llegaba a través de acuerdos entre la dirección del centro y la administración franquista..

Esta dinámica explica el descenso de centros privados a partir de 1970 y el aumento de centros oficiales puesto que la EGB era gratuita y obligatoria.

Los centros oficiales de bachillerato en España tenían por término medio una capacidad superior a la de los malagueños, en tanto que la de los no oficiales era superior en Málaga.

#### Consecuencia:

Crece el número de titulados en bachillerato tanto en cifras absolutas como proporcionales entre 1960 y 1980. La inversión en capital humano es mayor que en etapas previas y se realiza de forma creciente por las familias españolas y malagueñas, éstas en menor medida. Provocando un atraso mayor en la provincia que no logra siquiera mantener las diferencias que existían en 1957. Refleja esta situación la menor proporción de centros no oficiales puesto que no contaban con una demanda suficiente.

El esfuerzo que exige la normativa a las familias y a los individuos para alcanzar las carreras medias aumentó, dando lugar a otro procedimiento de selección. Así, la obtención del título de Graduado Escolar es el factor que determina la continuación de los estudios de bachillerato y no la capacidad económica de la familia hasta los 14 años. Sin embargo a partir de los 14 años, una vez en posesión del graduado escolar, se inicia el proceso de selección económica, además del intelectual, a no ser que se obtenga una beca. Acceder a ella era posible para el sector no asalariado, en tanto que los trabajadores de plantilla sufrían un riguroso control de sus ingresos.

La titulación generalista que proporcionaba el bachillerato desaconsejaba su realización a quienes deseaban o necesitaban obtener beneficios rápidos de la inversión educativa, por consiguiente se observa a partir de la reforma de 1970 un descenso de la proporción de estudiantes de bachillerato y un aumento de los seguidores de la nueva F.P.

Puede explicarse en Málaga el escaso número de seguidores de F.P. durante todo el periodo por la fórmula que permitía el aprendizaje en las empresas y desde 1973 por la crisis de las pequeñas y medianas industrias, así como de las más importantes como Intelhorce, hechos que ponían de relieve la escasa demanda de mano de obra profesional bien formada. Otra cosa es lo que sucede en los centros industriales más importantes del país.

Los centros no oficiales se organizaron desde 1970 para atender a la nueva normativa del Ministerio de Educación y Ciencia, la gratuidad supuso el fin de aquellos centros de bachillerato centrados en la etapa elemental. Los establecimientos no oficiales que pudieron mantener centros abiertos para los nuevos estudios de bachillerato o B.U.P. es porque contaron con apoyo suficiente para instalarse en las nuevas circunstancias. Y este apoyo lo alcanzaron bien por la facilidad, que por diversas circunstancias, tuvieron para acceder u obtener medios o por pertenecer a organizaciones más o menos importantes.

## 8.6.- FORMACIÓN PROFESIONAL (14-16 años)

Los estudios de formación profesional dependieron de distintos ministerios en esta etapa. Villar Palasí los integró dentro del Ministerio de Educación y Ciencia dándole una organización dentro del sistema educativo aunque sin variar apenas la distribución establecida entre aprendizaje, oficialía y maestría. Por regla general accedieron aquellos alumnos que no habían dado la respuesta necesaria a la enseñanza durante los ocho cursos de la EGB. Éstos recibían el certificado de escolaridad y no tenían permitido continuar los estudios del bachillerato.

### Situación:

Los estudios de formación profesional se eligen por un número cada vez mayor de estudiantes. Pero durante la década de 1960 evolucionan desfavorablemente ya que son menos escogidos, mientras aumenta la proporción de alumnos que cursan bachillerato. Sin embargo esta proporción invierte su tendencia en 1974 para España y 1976 en el caso de Málaga y se mantiene hasta 1980. Las alumnas de secundaria están matriculadas casi exclusivamente en el bachillerato, aunque a lo largo de la década de 1970 crece la minoría que prefiere seguir estudiando FP. De hecho entre 1970-79 se multiplican por más de 24 las matriculadas en FP, si en 1970 el 95% del total de alumnos eran varones, en 1980 sólo alcanzan el 63%; se incrementan proporcionalmente las alumnas en la enseñanza oficial desde 1975 más que en los centros no oficiales.

Al ser la formación profesional mayoritariamente cursada por alumnos varones se comprende que entre 1970-79 el número de alumnos sólo se duplique; en la enseñanza oficial el incremento es mayor que en la no oficial, llegándose en 1980 a igualar la cifra de matriculados en ambos tipos de enseñanza. Sin embargo el crecimiento entre 1958-1980 tiene un carácter irregular pues desde 1960 a 1974 el aumento es superior en los centros no oficiales, casi el 70% estaban matriculados en 1976 en el sector no oficial, en tanto que a partir de 1974 el ritmo de crecimiento es superior en la formación profesional oficial. Si bien los varones se matriculan en una proporción semejante tanto en centros oficiales como no oficiales, las mujeres prefieren cursar sus estudios en centros no oficiales. Aunque es un acontecimiento la integración de la mujer en los centros de FP, especialmente como se ha señalado no oficiales, porque si en 1970 sólo alrededor del 5% de las matrículas era femenina, en 1980 la proporción ha ascendido a más del 30% de matrículas en la enseñanza oficial y del 43% en la enseñanza no oficial.

Se observa un crecimiento en el total de centros dedicados a FP a lo largo de la etapa 1960-1980, que se corresponde con el incremento de alumnos. La enseñanza oficial suponía en el curso 1979-80 sólo el 35,4% de la oferta total de centros.

Esta desproporción puede ser compensada por la mayor capacidad de los centros

oficiales, que en 1960 acogían a 348 alumnos por centro en tanto que la no oficial lo hacía en 254, en 1979 los oficiales acogen a 152 alumnos más por centro que la no oficial.

De manera que, al igual que con los alumnos, existen dos etapas claramente diferenciadas. Una primera en que los institutos de FP no estatales aumenta a un ritmo mayor y corresponde al periodo 1960-1975 donde éstos se habían multiplicado por 4 sin que los oficiales llegaran siquiera a duplicarse. A partir de 1975 el incremento más importante se produce en la enseñanza oficial.

#### Dinámica:

El crecimiento entre 1975-1980 de los estudiantes de F.P. es superior en Málaga a la media del país.

La preferencia en aumento de los estudiantes de segunda enseñanza españoles y malagueños por los estudios de bachillerato cambia después de la aplicación de la Ley Villar Palasí de 1970.

El peso del sector no oficial en los estudios de Formación Profesional es superior al oficial a lo largo de todo el periodo, circunstancia que no se da en ningún otro nivel de estudios del MEC de los que estudiamos.

El incremento de las alumnas en FP refleja un cambio de mentalidad en la mujer y en la sociedad, una sociedad que muy pronto optará por la democratización de las instituciones políticas del país.

La intervención del Estado en este nivel se produce a partir de 1975 con la creación de nuevos centros oficiales permitiendo una solución a los alumnos que alcanzaban sólo el certificado de escolaridad.

#### Consecuencia:

La formación teórica concedida en el periodo de la E.G.B. daba lugar a que el joven que quisiera trabajar en un oficio concreto debía continuar dos años más formándose aunque en un régimen opcional y gratuito. Salvo en los casos en los que el empleo se obtenga por adscripción o herencia ocupacional.

El aumento de estudiantes de FP tuvo como consecuencia la disposición en el mercado laboral de un nutrido grupo de profesionales con oficio, adquirido mediante la formación profesional y no dentro de una empresa a través del aprendizaje. Estos profesionales que en su mayoría han fracasado en los estudios de EGB, necesitarán un reciclaje posterior en las empresas por la falta de una práctica adecuada con las técnicas del momento. Sin embargo el tiempo no es el mejor para que las empresas contraten a trabajadores titulados tras la crisis de 1973.



## 8.7.- CAUSA QUE DETERMINA EL DESARROLLO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Esta pregunta es la misma que da origen al presente trabajo y responde al motivo principal de la investigación. Por tanto efectuaremos los pasos oportunos una vez se ha recopilado la información necesaria para comprobar la evolución de los acontecimientos. Observado y analizado el conjunto de factores que influye en el crecimiento de la enseñanza media hemos decidido presentar las conclusiones en varios apartados. En primer lugar nos pareció de interés la base social donde se producían los acontecimientos estudiados, porque es en el medio donde se efectúan las correspondientes relaciones entre educación y personas, la cantidad y la cualidad se presentan unidas en el grupo humano y afectan a la enseñanza tanto en los medios como en los fines. Además la opción de estudiar el grupo social afectado por los estudios de segunda enseñanza determinó que el objetivo más específico de nuestro estudio de la sociedad nos llevará a fijarnos en los jóvenes de 14 a 16 años, con especial atención a Málaga.

Las instituciones educativas son el segundo objeto de investigación. Las decisiones gubernamentales, tanto normativas como económicas, tuvieron su reflejo en el contexto social señalado. Estas medidas determinaron la construcción de centros, contratación de profesorado o concesión de becas para favorecer la igualdad de oportunidades. En tanto que se observa como el mercado libre demanda nuevas plazas de centros no oficiales sobre todo en las zonas más ricas e influyentes.

Una vez analizados los factores internos o endógenos de la enseñanza decidimos ampliar nuestra observación más allá de la legislación y de las instituciones oficiales educativas para entrever el mundo para el que se preparaba a los jóvenes, en el lugar donde a la postre se comprobaría la funcionalidad de la enseñanza impartida, así como los factores familiares, punto de partida y objetivo final de la educación.

### 8.7.1.- EVOLUCIÓN DE LA SOCIEDAD

El incremento de alumnos en la segunda enseñanza no se debe a un incremento de la población total, ni a la de 14 a 16 años, pues la población crece en ambos casos con una lentitud incomparable a la aceleración que experimenta el número de matriculados.

### 8.7.2.- FACTORES ENDÓGENOS

#### Legislación

La política educativa legislada por los distintos gobiernos fue un factor determinante de la explosión estudiantil en la segunda enseñanza a partir de 1964. Bien por establecer la obligatoriedad de la E.G.B. como por la exigencia del bachillerato para acceder a carreras medias.

La unificación de los estudios bajo el Ministerio de Educación y Ciencia permitió dotar a la enseñanza de una característica de la que anteriormente carecía, el derecho de acceder a los bienes educativos por todos los españoles frente al privilegio de ingresar en centros de enseñanza especiales, dependientes de distintas instituciones o ministerios.

#### Gasto público en educación

La demanda de enseñanza secundaria es previa al aumento de los presupuestos del Ministerio dedicados a la enseñanza de este nivel y aunque el incremento es en esta etapa importante siempre crece, por lo general, después del incremento de la demanda de plazas. En efecto el número de matriculados en bachillerato y formación profesional aumenta a pesar de la escasez de medios públicos.

#### Profesorado

Se eleva el número de profesores de segunda enseñanza durante todo el periodo estudiado, con las excepciones producidas por la reforma del bachillerato y de la formación profesional después de 1970. Sin embargo en una primera etapa, de 1957 a 1970, el total de alumnos de secundaria aumenta a un ritmo superior que el de profesores. En una segunda etapa, de 1970 a 1980, se mantiene constante la relación en la evolución de alumnos y profesores.

Luego hay constancia de que el incremento de alumnos es anterior al establecimiento de una plantilla de profesores adecuada para atender las nuevas funciones encomendadas a la segunda enseñanza.

#### Centros

El incremento de alumnos es mayor y se inicia antes que el de centros. Por lo general en España hay zonas donde este aumento de alumnos se resuelve mediante la creación de centros no oficiales, mientras que en Málaga los alumnos de secundaria crecerán después de la construcción de los grandes centros oficiales de este nivel.

#### Becas

El crecimiento de estudiantes de segunda enseñanza no puede ser consecuencia de las ayudas económicas y becas concedidas por el Estado, en tanto que los estudiantes de 14 a 16 años se multiplican por 6,23 entre 1964 y 1980, los créditos destinados para ayudas y becas disminuyen en cifras reales durante el periodo. Desde esta perspectiva la política de becas está lejos de favorecer el acceso y continuidad de los jóvenes en los estudios secundarios.

### 8.7.3.- FACTORES EXÓGENOS

#### El poder adquisitivo de las familias

Como resultado del creciente bienestar económico, las familias que pueden forzar la permanencia de sus hijos cursando segunda enseñanza aumentan. Hay señales de un incremento por sectores que acaba con la integración de estudiantes procedentes de grupos sociales antes separados de los estudios secundarios. Coincide la permanente elevación del poder adquisitivo desde 1966 con la creciente demanda de estudios secundarios.

#### Presupuestos familiares

Las familias apenas han aumentado los gastos en enseñanza entre 1964 y 1980, hay que destacar sin embargo un incremento relativo importante. Teniendo en cuenta que la Enseñanza General Básica se establece gratuita se puede concluir que los únicos gastos que en principio pueden encarecer la educación son los de segunda enseñanza; sin embargo, los precios de este nivel educativo también se han reducido bastante al contar la demanda con centros oficiales cuya matrícula es más barata a partir de 1968. Habría que evaluar el incremento en el precio de los materiales y la proporción de familias que envían a sus hijos a estudiar en la universidad, teniendo en cuenta si existe o no desplazamiento.

#### Expectativas educativas

La educación como paso necesario para llegar a efectuar ocupaciones restringidas a titulados se demandó más (ver 6.3.1). Las posibilidades que ofrecía una titulación determinaba la posibilidad de obtener una actividad profesional mejor o acceder con mayor facilidad a un puesto de trabajo. Por tanto si observamos el pasado más cercano se llega a la conclusión de que sólo una minoría continuaba los estudios hasta alcanzar un título medio o superior. Cualquier joven podía continuar los estudios pero existían formas de selección en la base económica familiar, la capacidad de comprensión y de expresión, de información y de aplicación de los conocimientos por el titulado.

Sin embargo el mayor consumo de educación o de bienes culturales en España se ha puesto ya de manifiesto, especialmente en la década de 1960. Desde el Pacto de Roma de 1958 encontramos un crecimiento económico sostenido que se mantendrá en España hasta un par de años antes del fin del franquismo. En efecto, en 1973 se inicia un periodo de fuerte recesión económica con efectos perjudiciales para el sistema productivo y el empleo. Entre 1958 y 1977 la situación económica evolucionó favorablemente para los salarios que crecieron más que los precios (ver 7.3.1), permitiendo el aumento de recursos familiares y el acceso a la enseñanza en mayor medida en aquellos sectores sociales que se beneficiaron del auge. Hay por tanto una conjunción entre el aumento de la renta salarial y la demanda de enseñanza, eliminando el factor selectivo que era la base económica familiar. Las expectativas profesionales crecieron para este sector

social que podía dedicar parte de la renta a la enseñanza, también el Estado, al establecer la EGB., por ejemplo, se preocupó de facilitar esta tendencia social y política. La sociedad evolucionaba hacia la proyección individual y la formación profesional particular, la teoría política del momento, tanto en la ONU como en el mundo anglosajón, que incidían en la oportunidad de acometer una democratización también de la enseñanza; en el caso de España puede considerarse el comienzo de una futura democratización.

Si bien contemplamos la desaparición de una forma de selección observamos que persisten aún las dependientes de la capacidad del individuo y las relativas a la aplicación del título alcanzado, esta última se analizará en el apartado siguiente. Sin embargo debemos adelantar que la crisis económica de 1973 provocó el cambio de las circunstancias para las que el Estado había aprobado la Ley General de Educación. Las familias y el Estado habían invertido con esfuerzo en educación, teniendo presente sobre todo la teoría del Capital Humano, pero la sustitución de mano de obra no cualificada por máquinas, la concentración de empresas y la consecuente reducción de puestos de trabajo redujo la demanda de trabajadores. Y el sistema educativo implantado en 1970, diseñado por Villar Palasí en 1968, se aplicó a partir de 1973 en unas circunstancias inadecuadas porque careció de un mercado laboral abierto y no pudo estimular la meritocracia como mecanismo de organización del trabajo. Las restricciones en la oferta de trabajo determinaron la permanencia del sistema adscriptivo o de herencia ocupacional en el país y, también, un incremento de titulados medios y superiores tan importantes que el mercado no los pudo absorber correctamente. No obstante hay que dejar constancia de que los titulados medios y superiores eran contratados para cualquier profesión en mayor medida que los titulados con certificado escolar, graduado o sin certificación, lo que provocó, sin duda, la búsqueda indiscriminada de un título medio o superior, especialmente a partir de 1973, como los datos ponen de manifiesto.

### Análisis del mercado laboral

Se caracteriza el mercado laboral a nivel internacional entre 1957 y 1980 por una tendencia compleja, en tanto que Estados Unidos tiene dificultades para dinamizar la contratación laboral y el paro crece en los años sesenta hasta llegar a los setenta, en cambio Europa tiende al pleno empleo e incluso en España, donde apenas se contabiliza paro y crece la población ocupada. Sin embargo a partir de 1973, desde la crisis del petróleo, Watergate y el fin de la guerra de Vietnam, se invierte lentamente primero y aceleradamente después la tendencia expuesta. Así el paro desaparece en Norteamérica, EE.UU. y Canadá, y crece en los restantes países de la O.C.D.E. y sobre todo en España.

En España no sólo crece el paro sino que además descende el nivel de ocupados a lo largo de 1973-1980. La población activa creció a lo largo del periodo 1940-

1970, hecho extraordinario y fuera de la tónica del siglo XX caracterizado por la tendencia contraria, esto es a disminuir.

### **Población Activa**

#### **-Población Total de España:**

La tasa de actividad de la población total de España pasa por dos etapas en el periodo 1964-1980. La primera de crecimiento, 1964-1976, detenta entre un 50-51% de activos. La segunda de retroceso, 1976-1980, contempla el declive de la tasa de actividad que cae al 47%.

#### **- Jóvenes 14-19 años de España:**

La cifra absoluta de activos de 14 a 19 años disminuye en 1980 un 9% respecto a 1964. El sector de población que sufre en mayor medida el descenso en la tasa de actividad es el encuadrado en el grupo juvenil, los menores de 24 años. Concretamente los jóvenes de 14-19 años tienen un descenso en la tasa de actividad constante a lo largo del periodo 1967-1980, llegando al 36%. Por tanto, se inicia el declive de la tasa de actividad en la población de 14-19 años antes, 1967<sup>198</sup>, que en la población total, que lo hace en 1975.

#### **-Población Total de Málaga**

La tasa de actividad de la población total de Málaga se mantiene estable en torno al 44-45% de 1964 a 1969, aumentando a partir de entonces hasta alcanzar la máxima proporción, con un 50% de activos, durante 1972 y 1974. A partir de 1975 disminuye este porcentaje hasta situarse nuevamente en el 44-45% desde 1978. Es decir, al final del periodo estudiado la tasa de actividad sigue siendo la misma que en 1964.

#### **- Jóvenes 14-19 años en Málaga:**

La cifra absoluta de activos es inferior en 1980 que en 1964, señal de que las ocupaciones son escasas. La tasa de actividad es la misma en las dos fechas, siendo ya al comienzo baja.

Dentro de este contexto, en la fase de crecimiento ya señalada, la tasa más alta de actividad se produce entre 1972 y 1974 con un 50%. Coincide esta elevación de la tasa de actividad con la recuperación de las cifras de población de 14-16 años que eran inferiores hasta 1972 a la alcanzada en 1964.

#### **-España-Málaga población total.**

---

<sup>198</sup> En 1967 coinciden el aumento acelerado de la capacidad de compra del salario, el descenso del paro, las consecuencias de la escolarización hasta los catorce años establecida en 1964, la crisis de las industrias nacionales como RENFE (ver coincidencias)...

La tasa de actividad de la población total en España es superior en todo momento a la de Málaga. Esta circunstancia desfavorable para nuestra provincia se empeora aún más si tenemos en cuenta que en Málaga únicamente aumenta la tasa de actividad en un breve periodo de tiempo, de 1970 a 1974, en tanto que España crece desde 1964 a 1976.

#### - España-Málaga jóvenes 14-19

El descenso en cifras absolutas es mayor en España, aunque el menor descenso de Málaga es producto de una cifra de partida inferior. De todas maneras la tasa de actividad es para España y Málaga del 36,7 y 32,1% respectivamente en 1980. Tasa que en todo el periodo es superior en España, excepto los años 1970-72 cuando con un 47% Málaga detenta un alto porcentaje comprendido entre el 48-51,9%

#### **Población Activa Ocupada**

-La población activa ocupada en **España** aumenta desde 1960 a 1970 levemente y se acelera entre 1970-1974, para después de este año entrar en una dinámica caracterizada por la destrucción de empleos, en grado tan elevado que alcanzó el ritmo más alto de supresión de empleo de todos los países miembros de la OCDE, llegando a alcanzar la destrucción de empleo en el año 1980 a una tasa del -4,8%. La tendencia al final del periodo es de descenso acelerado del número de ocupados, pero el balance del periodo 1957-80 es positivo porque al final se contabiliza un incremento de ocupados en un 2,2%. Peor es la situación de **Málaga**, que a lo largo del periodo 1964-1980 ha perdido un -3% del que existía en la fecha inicial, aunque el proceso que vive la capital del sur es idéntico en tendencia al del Estado: entre 1964-1973 crece el número de empleos para después caer a niveles más bajos que los de 1964. En este sentido la política económica del país tuvo consecuencias perjudiciales para la salud económica de Málaga; sin embargo aún no le había llegado el momento de expulsar población, lo hará después de 1980, cuando se establece la Autonomía.

El crecimiento de ocupación por término medio en el país se produce entre 1965-1974, nueve años, mientras que en Málaga se produce entre 1970-1973, tres años. Además el declive se produce en Málaga en 1978, en tanto que es en 1979 cuando se produce en España. El ciclo de ocupación afecta muy poco tiempo y con un balance negativo a Málaga.

Los sectores económicos en España evolucionan irregularmente entre ellos, pero con cierto y ya tradicional retroceso de trabajadores agrícolas. Éstos decrecen desde 1970 a 1980 en un importante -33%. La construcción mantiene estable los empleos desde 1973 a 1977, llegando, sin embargo, a perder de 1977 a 1980 un -15%. La industria crece entre 1973-1975 pero desciende desde el último año hasta



1980 el -8%. Los ocupados no clasificables, los que buscan primer empleo, descienden un -81%, encontrando ya muy pocos empleo. Sólo servicios crea empleo entre 1973 y 1980, incrementándose la ocupación un 6% entre los años señalados, aunque se inician un declive a partir de 1977.

En definitiva el sector servicios es el único grupo que da ocupación en este periodo, este empleo requiere una formación a la que se accede después de una preparación profesional que exige cierto tiempo. Que la demanda de trabajadores es importante en este campo, además de que es una actividad que ofrece cierto atractivo, se observa en que la población activa ocupada de 1973 a 1980 pasa del 38 al 45% del total de ocupados.

Málaga, como el resto del país, ve aumentar el número de ocupados en el sector servicios. Hasta el punto que el 59% de la población ocupada de la provincia está inscrita en este sector en 1980, cuando en 1973 el porcentaje que le correspondía del total de ocupados era el 44,9%. Los demás sectores atraen un menor número de ocupados, sobre todo la agricultura y menos importante es la disminución en industria y construcción.

Si la economía española pasa por dificultades, la de Málaga empeora a pasos agigantados, pues la producción decae lenta pero irremisiblemente hasta el final del periodo, convirtiendo a la provincia en una zona de consumo. Se desprende de lo anterior el por qué del crecimiento del sector terciario.

### **Población Activa Parada**

Como consecuencia de la reducción de puestos de trabajo, tal como se ha observado al estudiar la población activa ocupada, aumenta el número de activos que busca empleo, es decir, parados.

Las discrepancias teóricas a la hora de conceptualizar el paro hemos resuelto simplificarlas aceptando la propuesta del Instituto Nacional de Estadística.

Las circunstancias internacionales favorecen en los países de la OCDE el incremento de la población activa ocupada (ver población activa), excepto los casos ya señalados de Canadá y Estados Unidos. **España** se encuentra entre los países favorecidos con un desempleo imperceptible entre 1964-1971, sin embargo, a partir de 1972 la proporción de parados comienza a aumentar hasta alcanzar en 1980 el 11,2% de los activos españoles. El número de parados de 1971 casi se ha triplicado en 1974 (se multiplica por 2,78) y se ha multiplicado por 7,64 en 1980. Los peores años con aumentos de 200.000 desempleados son 1975 y 1978, en tanto que en 1980 se suman 300.000 parados más.

En este contexto donde la población española acusa el incremento del paro, centramos nuestra atención en la población que inicia su vida laboral buscando un primer empleo. Y observamos que la cifra de parados que buscan primer empleo en España en 1980 multiplica 21,6 veces la reflejada en 1964. Por consiguiente el

incremento de la demanda de empleo refleja la creciente dificultad de obtenerlo. Si analizamos este acontecimiento observamos una primera etapa entre 1964-1967, en dicho periodo se reduce el paro en un 50%, consecuencia del crecimiento económico, la emigración y también por no contabilizarse en las cifras del INE los jóvenes tras la expulsión del mercado laboral de los trabajadores menores de 14 años por establecerse la enseñanza primaria obligatoria hasta la citada edad. De 1967 a 1970 se estabiliza la cifra de parados que buscan primer empleo, pero a partir de 1970 la demanda de los que buscan primer empleo aumenta aceleradamente, como se refleja en las 90.000 personas más que lo demandan en 1977 y 1979 respectivamente. De manera que los parados que buscan primer empleo crecen proporcionalmente en el total de parados. En 1964 sólo el 13% del total de parados buscaban primer empleo, en 1978 son ya el 40% y en 1980 casi la mitad de las personas que están paradas están buscando su primer empleo. Situación que refleja la alarmante dificultad que desde 1970 hay para acceder al mercado laboral.

El número de parados aumenta en el país constantemente entre 1973 y 1980 en todos los sectores económicos. Si algún sector destaca sobre los demás es el no clasificable, como ya se expresa en el apartado anterior, porque es donde más aumenta el número de parados tanto en el análisis de los parados por sectores económicos, en el de las relaciones con los activos de su mismo sector y, finalmente, los parados y activos totales. El sector donde menos aumenta el paro en relación con su cifra de activos es el sector servicios que, además, es el único grupo donde se crea más empleo del que se destruye de 1973 a 1980. El sector agrícola es el que menos expectativas crea y por tanto apenas se contabiliza paro en su sector, mientras que el crecimiento del paro en industria y construcción aumenta en una proporción importante respecto al total de activos, señal de una reducción de puestos de trabajo.

El incremento del paro en **Málaga** es mucho mayor y afecta proporcionalmente a más personas en Málaga que en el resto del país. Si la tasa de paro no fue nunca muy baja entre 1964-1970, con un 4%, en 1980 se alcanza la respetable cifra del 18,9% de activos parados cuando el país sólo detentaba el 11,2%.

Los acontecimientos en el mercado laboral reflejan una regresión de ocupados y un aumento muy rápido de parados en un contexto proclive a la reducción de activos, lo que supone un empeoramiento de la demanda de trabajadores. Los datos expuestos reflejan una circunstancia difícil para iniciar la vida laboral o proyectar un camino adecuado para alcanzar un empleo. Sin embargo los datos precedentes centran su atención en la totalidad de la vida laboral de un trabajador, circunstancia que aunque interesante nos parece de influencia menos directa en los estudiantes que las circunstancias que podamos descubrir a partir del análisis del sector de la población con edades de cursar la segunda enseñanza. A continuación

trataremos de conocer más profundamente este grupo.

#### Parados 14-19 años

De 1964 a 1980 más del 26% de los parados totales son jóvenes de este grupo de edad, dándose en 1973 la máxima proporción un 42,8%. Ya desde 1970 aumentaba de forma considerable la cifra de estos jóvenes buscando el primer empleo, y no es que anteriormente les fuera fácil encontrar trabajo, puesto que en 1964 el 30,1% de los parados de 14-19 años buscaba el primer empleo. Sin embargo lo que se observa al final de la década siguiente es que el citado porcentaje se incrementa hasta el 86% en 1979, consecuentemente casi ningún joven de 14-19 años ha encontrado aún su primer empleo, por regla general, en el país. Esta dificultad se acrecienta con el paso del tiempo para aquellos que no logran integrarse en el mercado laboral.

El incremento del paro es superior en Málaga a la media del país y afecta proporcionalmente a más jóvenes, dando lugar en 1980 a que más de la mitad de los activos jóvenes de Málaga se encuentre en paro, mientras que en España se encuentra en esta situación un tercio. En definitiva, si la situación de España es difícil, la de Málaga es desesperada especialmente para los jóvenes, que deben buscar una titulación para integrarse en el mercado laboral.

#### El paro juvenil en la OCDE

España sigue la tendencia observada en el conjunto de la OCDE, convirtiéndose junto a Italia en un caso excepcional, no consigue mantener la tasa de actividad destruyendo puestos de trabajo y generando un paro significativo que en el caso de los jóvenes llega a afectar a uno de cada dos en Málaga y uno de cada tres en España.

## 8.8.- FACTORES QUE FAVORECEN EL INCREMENTO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Finalmente una vez analizados los elementos que rodean a la Segunda Enseñanza concluimos resumiendo los factores que han contribuido directa o indirectamente al incremento del número de estudiantes de segunda enseñanza:

1.- El Estado induce directamente el incremento de alumnos en secundaria ampliando la edad de escolaridad obligatoria hasta los 14 años, un ejemplo es la reforma de 1964. De esta manera se retrasaba en dos años la edad para acceder al mercado laboral, rebajando con ello la tasa de paro, incitando a su vez a continuar los estudios hasta alcanzar la edad necesaria para comenzar a trabajar. Como vimos anteriormente, el sistema educativo ofrecía varias posibilidades para los jóvenes de 10 a 14 años: continuar la enseñanza primaria hasta los 14 años, ingresar en el bachillerato a los 10 años obteniendo el título de bachillerato elemental a los 14 años, o bien matricularse a los 12 años en la enseñanza profesional y terminar los dos cursos de iniciación. Tanto el título de bachillerato elemental como de iniciación profesional les proporcionaba unos títulos de enseñanza secundaria, obteniendo mayores oportunidades de conseguir un puesto de trabajo a los 14 años. Este sistema se desarticuló tras la reforma de Villar Palasí, estableciéndose la escolaridad común, obligatoria y gratuita hasta los 14 años (la E.G.B.). Sin embargo, en el segundo trimestre de 1980 el Estado aumentó nuevamente la edad para comenzar a trabajar a los 16 años, consiguiendo de esta manera reducir en la contabilidad estadística del paro el gran número de jóvenes que accedía al mercado laboral y que no encontraba trabajo. Por tanto, aquellos muchachos que finalizaron la EGB con 14 años debieron esperar dos años más para acceder a un trabajo, o bien matricularse en la enseñanza secundaria mientras alcanzaban la edad necesaria. El Estado estimuló indirectamente, al igual que en todo el periodo estudiado, el incremento de alumnos en este nivel educativo, consiguiendo con ello que las cifras estadísticas reflejaran un menor número de parados y no una excesiva mano de obra sin ocupar.

2.- Ante las escasas posibilidades de encontrar trabajo los adolescentes, una vez terminada la escolaridad obligatoria, deciden prolongar sus estudios para acceder a títulos medios y superiores que son los que pueden facilitar ocupación más segura y atractiva a quienes buscan empleo. La distribución de la población activa por niveles de estudio pone de relieve el claro aumento de estos niveles entre 1976 y 1980<sup>199</sup>. Según J. Martín y A. de Miguel las “negras expectativas de

---

<sup>199</sup> La cifra total de activos con estudios medios y superiores aumenta en 692.600 personas de 1976 a 1980, mientras que la población activa con estudios primarios, sin estudios o analfabetos disminuye en 801.350 activos.

empleo para los futuros licenciados fomentan en muchos estudiantes el alargamiento de las carreras, el estudiar más cosas, el enquistarse en la combinación de estudio y empleo a tiempo parcial. Todo ello constituye razones adicionales para que se expanda la matrícula escolar. La razón es, por tanto, paradójicamente circular: a más desocupación más población escolar y cuantos más estudiantes, más futuros parados<sup>200</sup>”, pero lo que sí parece seguro es que quienes estudiaban tendrían una salida profesional, pero quienes carecían de titulación eran marginados por el mercado laboral. Luego estudiar no era más y nada menos que la exigencia de los tiempos para salir de la miseria a aquellos que no podían acceder a una ocupación, así, por ejemplo, ocurre a los jóvenes provenientes de familias sin herencia.

3.- Desde 1973 la mayoría de los nuevos empleos creados corresponden al sector terciario, único sector que aumenta la cifra absoluta de ocupados tanto en Málaga como en el total del país entre 1973 y 1980 (ver anexo, tabla 36). Ante esta situación los jóvenes optan por continuar estudiando para así estar más preparados y tener mayores posibilidades de cara a futuros empleos.

Ya en 1962 Burton C. Clark<sup>201</sup> señalaba que como consecuencia de las transformaciones técnicas los requisitos de cualificación de los trabajos crecían constantemente, “provocando el descenso de los empleos que exigen cualificaciones modestas, mientras aumentan las ocupaciones con mayores niveles de complejidad técnica”. En líneas generales se sostiene que aquellos “jóvenes más instruidos obtendrán un empleo, dentro de una sociedad organizada más eficientemente, con una economía de alto nivel técnico y una administración social basada en el estímulo hacia las auténticas cualificaciones profesionales” (GOODMAN, 1975, 46-47). Por tanto, para los jóvenes que no posean ningún título les será muy difícil conseguir en el futuro alguna colocación. En España, en estos años, comienza ya a exigirse socialmente el título de bachillerato elemental para el acceso a determinados empleos (PUELLES, 1980, 389).

---

El porcentaje de activos con enseñanza media y anterior al superior respecto al total de activos aumenta del 17,4% en 1976 al 22,3% en 1980, y con estudios superiores se incrementa del 2,5% al 3,1% para el mismo periodo.

Sin embargo, este incremento se observa mejor entre los jóvenes, que se incorporan a la población activa habiendo finalizado, en un gran número, estudios medios y superiores. De esta manera, los jóvenes activos de 14 a 19 años con enseñanza media aumentan, respecto al total de activos de su grupo de edad, del 27,9% en 1976 al 44,8% en 1980, y en los de 20 a 29 años del 29,5% al 36,7% para este nivel, y del 2,8% al 3,9% para los estudios superiores en el mismo periodo (Ver anexo, tabla 45. Son medias anuales).

<sup>200</sup> MARTÍN, J. y MIGUEL, A. de (1979) *Universidad, fábrica de parados*. Vicens Vives, Barcelona, 45. Citado en FOESSA, 1983, 262.

<sup>201</sup> CLARK, B. (1962) *Education the Expert Society*. San Francisco, Chandler. Citado por GARCÍA DE CORTÁZAR, 1989, 300.

<sup>202</sup> Desde trabajos pioneros en España, como los de SCANLON, DI FEBBO, NASH y CAPEL hasta otros más recientes, así RAMOS, M.D. (1993) *Mujeres e Historia*. Univ. de Málaga, 58.

Este aspecto es corroborado al analizar las cifras absolutas de ocupados por niveles de estudios terminados entre 1976 y 1980 (anexo, tabla 45). Se observa un incremento del número de ocupados con estudios medios y superiores, 355.000 personas más en ese periodo, mientras que disminuyen en 1.252.600 los ocupados que poseen estudios de primaria, no tienen estudios o son analfabetos.

El número de ocupados con estudios medios y superiores respecto al total de ocupados aumenta de 1976 a 1980, pasando del 17% al 20,9% en el caso de los estudios medios, y del 2,6% al 3,2% en el de los superiores.

El porcentaje de ocupados con estudios medios y superiores en la población joven respecto al total de la población ocupada de su misma cohorte de edad crece. Los ocupados de 14 a 19 años con estudios medios aumentan del 26% en 1976 al 40,7% en 1980, y los de 20 a 29 años pasan del 29,2% al 36,1%. En cambio los ocupados con estudios superiores de este último grupo de edad se incrementan del 2,5% al 3,6% para el mismo periodo. Así, en 1980 el 40% de los jóvenes ocupados poseen estudios medios o superiores.

Por tanto, los jóvenes que abandonan el sistema escolar con un título medio o superior se hallan menos expuestos al paro o a la inestabilidad en el empleo (OCDE,1983,129-130; OCDE,1984,100), mientras que aquellos jóvenes que concluyen sus estudios al final de la escolaridad obligatoria, son analfabetos o no poseen ninguna cualificación profesional, encuentran mayores dificultades para encontrar un trabajo (OCDE,1983,128; OCDE,1984,15; CAMPO,1987,194), siendo marginados por la sociedad. El mercado laboral está pidiendo, cada vez más, trabajadores cualificados con un nivel de estudios mayor, sin embargo “el sistema educativo está generando jóvenes con estudios medios y superiores a un ritmo más acelerado que el que puede absorber el sistema productivo. Esto no es óbice para que a todas las edades las personas que son analfabetas o no tienen estudios sean las más rechazadas por el sistema ocupacional” (CAMPO, 1987, 196). Los incrementos de la productividad y la aplicación de nuevas tecnologías no van a contribuir a solucionar el problema del desempleo, “pero exigirá una población activa más cualificada y con mayor nivel educativo, lo cual está siendo favorecido por la actual situación de falta de expectativas de empleo para los más jóvenes, que como alternativa se están volcando en el sistema educativo” (*ibídem*, 198).

De manera que estas apreciaciones nos inducen a considerar que el paro y la marginación han contribuido a aumentar el nivel educativo de la población española, desarrollándose una mano de obra especializada y mejor preparada o con titulación más elevada. Este era uno de los objetivos que se planteaban los defensores de la teoría del capital humano. Complementariamente hoy somos más remisos a considerar que el desánimo, es decir una actitud psicológica, sea la causa de la continuación de los estudios, desarrollo del curriculum, de un importante número de jóvenes en estos años que en circunstancias tradicionales se integrarían antes en el mercado laboral.



## 8.9.-FACTORES QUE FAVORECEN EL INCREMENTO DE CHICAS EN SECUNDARIA

La escasa presencia en los asuntos públicos de la mujer, su separación de la vida oficial, es una de las manifestaciones que se han considerado características femeninas en el pasado más o menos reciente<sup>202</sup>. Esta conducta ha sido objeto de investigaciones desde distintas disciplinas y puede ser observada a partir del análisis de los factores que determinan su establecimiento y permanencia. Por lo que en más de una ocasión se ha abordado el tema en su génesis desde diversas perspectivas<sup>203</sup>. Siguiendo en esta línea, es posible tomar, en este caso también, como objeto de estudio las causas que provocan la separación de la mujer de lo público con la pretensión de conocer y explicar, más allá de los supuestos, qué motivos concretos incidían en el mantenimiento de una segregación o veto de tal naturaleza.

Efectivamente dentro del conjunto de causas que pueden ser atendidas, nuestra observación tiende a dirigirse hacia el campo de la formación, de la preparación profesional, de la educación en definitiva. La escasa dedicación económica a la preparación de gran parte de las mujeres se pone de manifiesto si se comparara el número de alumnos y alumnas que continuaban estudiando a partir de cierta edad.<sup>204</sup> En este sentido, consideramos oportuno, a partir de una información con cierto grado de fiabilidad como son los censos y padrones, estudiar las cifras que consideramos importantes para preguntar por los motivos de la integración de la mujer en los ámbitos donde el hombre ha tenido predominio, al menos nominal, en la historia más reciente. Concretamente es de interés reconstruir la evolución del número de alumnos a partir de los datos y ver las alumnas que seguían estudiando matriculadas en los llamados institutos para obtener el título de bachiller medio o superior, en qué proporción continuaba

---

<sup>202</sup> Desde trabajos pioneros en España, como los de SCANLON, DI FEBBO, NASH y CAPEL hasta otros más recientes, así RAMOS, M.D. (1993) *Mujeres e Historia*. Univ. de Málaga, 58.

<sup>203</sup> Ver DURAN, M.A. (1972) *El trabajo de la mujer en España. Un estudio sociológico*. Tecnos, Madrid. La relación establecida entre economía agrícola y atraso en la preparación y formación de la mujer permite establecer una similitud entre desarrollo urbano y los estudios de la mujer BONAMUSA, F. Y SERRALLONGA, J. (Eds.) (1994) *La Sociedad Urbana*. Asociación de Historia Contemporánea, Barcelona. ARENAS FDEZ. M<sup>a</sup> GLORIA (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Universidad de Málaga/Instituto Andaluz de la Mujer (IAM).

<sup>204</sup> «La economía española era fundamentalmente agrícola, mientras que Inglaterra, por ejemplo, tenía una economía industrial que, en gran medida, dependía de la mano de obra femenina» SCANLON Geraldine M. (1976) *La polémica feminista en España. Siglo XXI*, Madrid, 5.

Esta correlación se matiza, a partir de los trabajos de JOHANSSON, por VIÑAO FRAGO (1982) “Del analfabetismo a la alfabetización”, *Historia de la Educación*, 1982, 151 «...Suecia y Alemania, países con menores índices de industrialización y urbanización que Inglaterra, ofrecían sin embargo, tasas más elevadas de alfabetización».

respecto al hombre<sup>205</sup>. En principio, la segunda enseñanza o también enseñanza media, se considera ajena a la mujer hasta tiempos recientes, aunque a menudo estén presentes ilustres excepciones o los estudios de Grado Medio como salida profesional<sup>206</sup>.

La Segunda Enseñanza cumplía unas funciones específicas que se han estudiado durante los últimos treinta años desde distintas perspectivas<sup>207</sup>. Este nivel de enseñanza cumple funciones de carácter preparatorio, donde se puede obtener un panorama general del estado de los conocimientos de las ciencias, a la vez que se selecciona los grupos de estudiantes que aspiran a un título universitario<sup>208</sup>. La ausencia o permanencia a lo largo de un tiempo de un determinado grupo social en las aulas de los Centros de Segunda Enseñanza puede desvelarnos la dinámica que rige su presencia.

En resumen, el entramado del presente apartado consiste en la observación de los datos generales y por nivel, distinguiendo posteriormente las diferentes cifras para cada sexo, para posteriormente valorar los factores que determinan los aspectos destacables para nuestro objetivo. Veamos pues las cifras en primer lugar, luego trataremos de explicar los cambios en las relaciones espacio-temporales para lo que analizaremos la población y las partes institucionales que dirigen o intervienen en este nivel de enseñanza; sin embargo para profundizar más en las respuestas consideramos la oportunidad de analizar las circunstancias que rodean externamente a la enseñanza. Las conclusiones que a la hora de presentar la investigación nos han parecido relevantes se acompañan al final en un pequeño apartado.

En el primer acercamiento a las fuentes ya citadas lo primero que nos llama la atención es el incremento lento de alumnos de este nivel a partir de 1931 en la etapa preliminar de la Segunda República, luego, poco a poco, las cifras se elevan en un movimiento constante y la tendencia descrita se acentúa en los años de la década 1950. El ritmo se acelera a partir de 1960 dando lugar a un cambio

---

<sup>205</sup> «En comparación, en la población masculina los porcentajes de escolarización son más altos durante más años; si bien hasta los 14 años apenas hay diferencias por sexo, en el grupo de 15 a 19 años están escolarizados, en 1968, el 30 por cien de los varones y el 25 por cien de las mujeres, y de 20 a 24 años, el 12 por ciento de los varones y el 6 de las mujeres.» (DURÁN, 1972, 57).

<sup>206</sup> Magisterio, Artes Aplicadas por ejemplo. Ver *Datos y cifras de la enseñanza en España*. MEC, Madrid, 1969, pág. 23. Cfr. SCANLON, 351: Curso 1967-68 Estudian Magisterio 27.696 chicas y 23703 chicos, estudian en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos 6.161 chicas y 5.772 chicos.

<sup>207</sup> Ha llamado la atención sobre todo la reforma de la Segunda Enseñanza VIÑAO FRAGO, A. (1982) *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea*. Siglo XXI, Madrid.

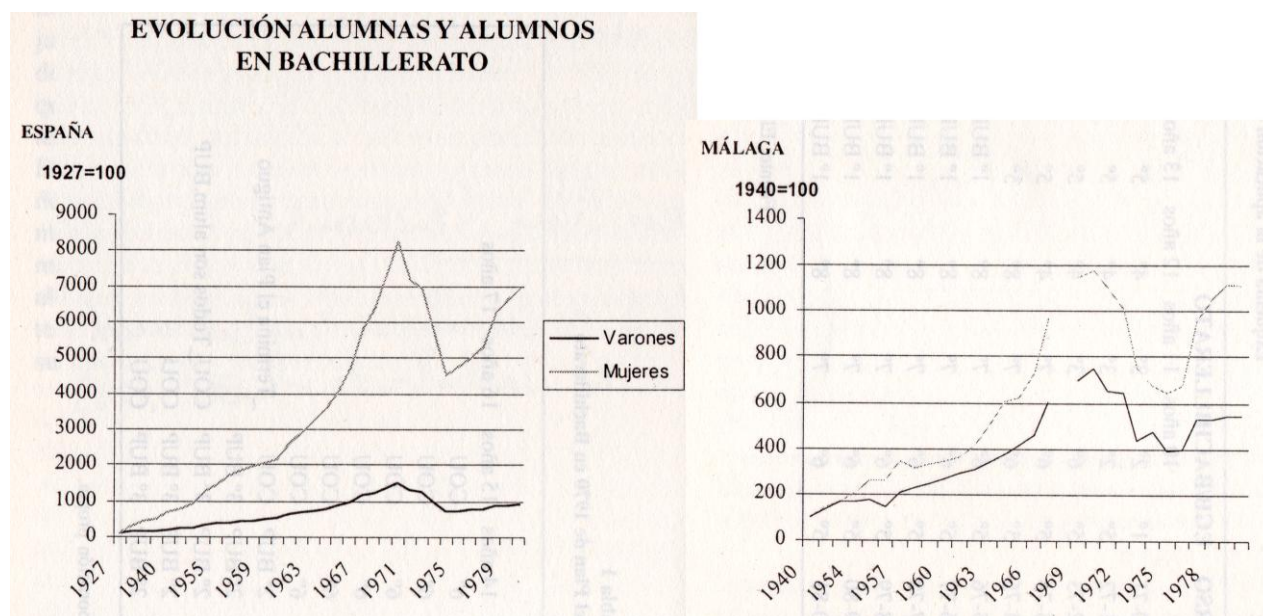
<sup>208</sup> De todas maneras «Cada momento histórico, cada etapa, ha dotado de forma y contenido este nivel de la enseñanza, que, si bien de carácter general, siempre ha aspirado a servir de experiencia profesional» lo que se relaciona necesariamente con el grupo social cercano al gobierno, ver ORTEGA BERENGUER, E. y PAREJO, A. (1991) *El Instituto «Pedro Espinosa» de Antequera: sus primeros años (1928-1934)*. I.B. Pedro Espinosa, Antequera, 9.

trascendental en la historia de la Segunda Enseñanza: este nivel educativo se generaliza, se hace popular; pero ¿también para la mujer?

### Consideraciones metodológicas

El aumento de alumnas de enseñanza secundaria es evidente a partir del curso 1931-32 (como puede observarse en el gráfico 37). Este incremento extraordinario se mantiene a lo largo de toda la II República y algunos cursos de la postguerra, como consecuencia de las medidas adoptadas en la citada etapa anterior. Puede explicarse este cambio a partir de transformaciones específicas de la época democrática en que se produce y por la política de remodelación del sistema educativo; no obstante se hace necesario un tratamiento diferenciado por diversos motivos del acontecimiento. A lo que debemos unir la relativa importancia del hecho puesto que el acceso al bachillerato afecta sólo a una minoría aún. Si a estos dos argumentos se le une el que las fuentes oportunas para profundizar más en el tema necesitan una dedicación especial, es preferible optar por que se trate el periodo 1931-1956 en otro momento.

Gráfico 37



FUENTE: INE Estadísticas de la Enseñanza en España, ver curso correspondiente. Elaboración propia

Hacia 1957 las estudiantes de bachillerato dejan de rondar la cifra de cien mil e inician una tendencia ascendente imparable hasta acercarse al millón en 1970. Momento en que el bachillerato elemental se establece legalmente como los

cuatro últimos cursos de la Enseñanza General Básica. La reforma de Villar Palasí reduce los cursos del Bachillerato de seis a tres años, el antiguo bachillerato superior, de dos cursos integra el curso preuniversitario y se crea el Curso de Orientación Universitaria (COU). Cuatro cursos desde los 14 años hay que realizar, antes 3, en el nuevo bachillerato tras terminar positivamente la citada E.G.B para iniciar los estudios en la universidad. Este cambio tiene una trascendencia en la esfera social mayor que aquel de 1931 sin duda, sin olvidar la trascendencia ya comentada para la II República Por tanto en esta ocasión el tema central se refiere al momento que la segunda enseñanza se populariza o bien se democratiza parcialmente.

El deseo de responder con conclusiones contrastables a las preguntas que aquí se establezcan exige tomar las medidas adecuadas para efectuar esta operación. En primer lugar hay que señalar que la información seriada, de censos y padrones, tiene muchos altibajos de cálculo y de presentación; sin embargo, el principal conjunto de problemas deriva de las transformaciones fruto de la implantación de nuevas normas o de reorganizaciones producto de nuevas políticas: la escolarización obligatoria hasta los catorce años y la aplicación de la Ley General de Educación, por ejemplo. Desde el momento que tales transformaciones legales alteran el contexto organizativo, se producen rupturas con el pasado, que borran la permanencia en el tiempo de normas, instituciones y actos semejantes, por lo que el estudio sistemático, seriado, de los hechos es muy difícil. Ha sido necesario converger y sincronizar para establecer unos términos comunes que permitan las necesarias comparaciones.

## **Acceso de las jóvenes a la segunda enseñanza**

### Bachillerato

La escasa presencia de las jóvenes en el bachillerato ha sido una constante durante todo el pasado, tendencia que se ha modificado en España progresivamente a mediados de los años 60 y sobre todo en los 70.

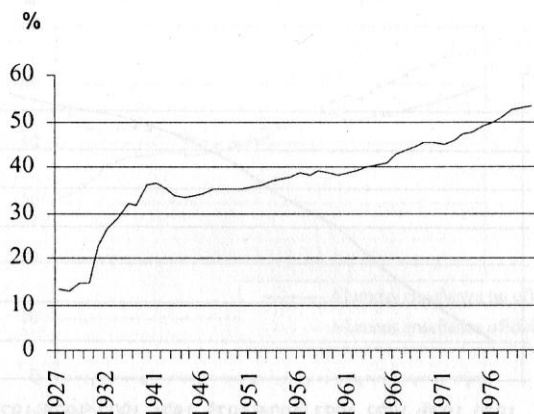
En 1927 sólo 13 de cada 100 estudiantes de bachillerato eran chicas. Esta situación se mejoró durante la II República aumentando este porcentaje hasta el 31,6% en 1935.



Gráfico 38

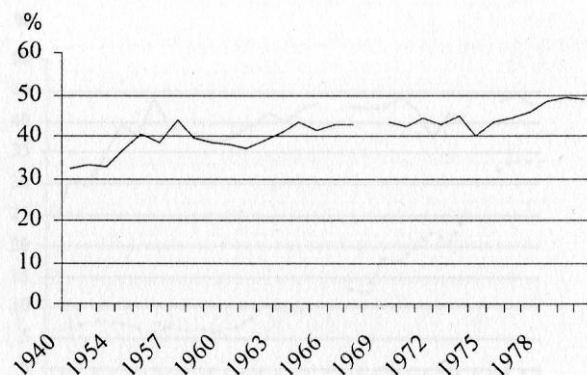
**PORCENTAJE DE ALUMNAS MATRICULADAS  
EN BACHILLERATO RESPECTO AL TOTAL DE  
ALUMNOS EN DICHO NIVEL EDUCATIVO**

ESPAÑA



FUENTE: Ver Gráfico 1

MÁLAGA

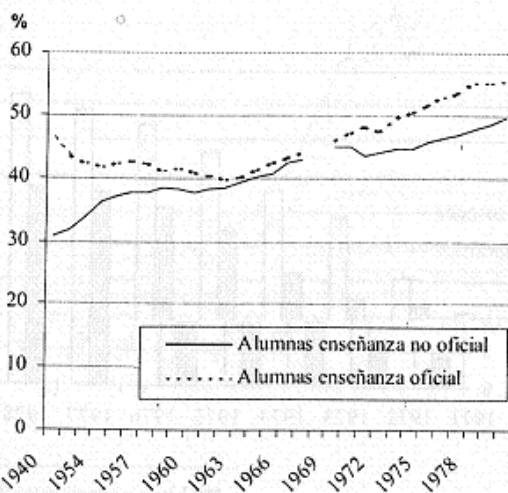


Esta mayor incorporación de chicas al bachillerato se observa tanto en la enseñanza estatal como no estatal, en donde el número de alumnas se incrementa a un ritmo superior al de alumnos. Pero, además, podemos hacer otra diferenciación, y es que a su vez las alumnas de la enseñanza estatal aumentan más rápidamente que las no oficiales (en el primer caso se multiplica por 15 entre 1957 y 1980, mientras que en el segundo caso sólo lo hace por 2,4 en el mismo periodo).

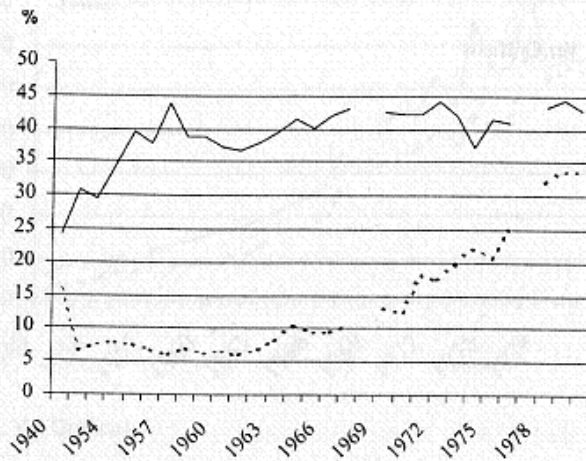
Gráfico 39

**TASA DE ALUMNAS MATRICULADAS EN BACHILLERATO  
RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA  
OFICIAL Y NO OFICIAL**

ESPAÑA



MÁLAGA



Fuente: Ver gráfico 1.

De tal manera que se consigue un equilibrio entre el número de alumnas y alumnos en los centros, tanto estatales como no a lo largo de los años de nuestro estudio: en 1957 de cada 100 alumnos matriculados en centros estatales, 42 eran mujeres (en el caso de los no oficiales 37,6), en 1980 ha aumentado esta relación hasta 55,4 (49,8 para los no estatales).

Existe una relación entre el incremento de alumnas de secundaria con el desarrollo de la enseñanza pública, enseñanza que es más asequible que la privada; a la vez, las estudiantes de secundaria en colegios privados, crecen menos que los públicos. Las circunstancias favorecen el acceso a los centros públicos de secundaria de aquellos que anteriormente no accedían a ellos, especialmente de la mujer, llegando a tener mayor número de matriculadas que de matriculados, hecho desconocido hasta entonces. Lo que nos induce a pensar que la falta de medios es uno de los factores, causa directa, que limitaban el acceso de la mujer a estudios secundarios.

### Formación Profesional (1970-1979)

Una de las características más destacables de este periodo es el importante y acelerado acceso de las mujeres a la enseñanza profesional, mucho mayor que el incremento de varones o que el aumento de mujeres en cualquiera de los otros niveles educativos estudiados. Tomando como base=100 la cifra de 1970, en 1979 el número de chicas se ha multiplicado por más de 24, en tanto que los chicos sólo lo hacen por 2,2<sup>209</sup>. A su vez se observa que este incremento de alumnas es superior en la enseñanza oficial a partir de 1973, multiplicándose la cifra de chicas por 35,8 al final de los años de estudio, en tanto que las mujeres que cursan estudios en los centros no estatales lo hacen por 20. En cuanto a los alumnos varones también se observa en su evolución un crecimiento mayor en la enseñanza estatal (se multiplica por 3,6) que en la no oficial (únicamente lo hace por 1,6). la tendencia de la mujer a la hora de matricularse es a optar por la enseñanza privada, si puede, en tanto que la pública es la última opción. Estamos en un periodo de transformación de los valores tradicionales sobre el sexo, tal como se manifiesta en las canciones de la época «los chicos con las chicas...»]

Aunque, como hemos visto, se contabiliza un incremento muy importante en la cifra de alumnas, hay que matizar esta conclusión, pues al comparar el volumen de estas jóvenes con los alumnos varones observamos que su participación es muy pequeña, aun reduciéndose las diferencias con el paso del tiempo. Así, mientras que en el Bachillerato es mayor el peso de las mujeres (52,9%) en 1979-80, en F.P. destaca la alta matrícula masculina, aunque con una

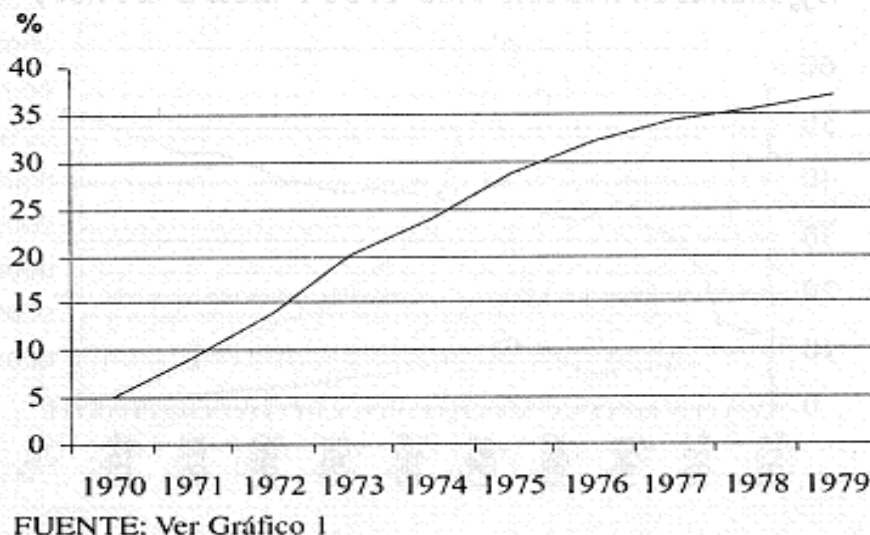
---

<sup>209</sup> *Ibidem*, pág. 136.



tendencia a reducirse: en 1970 el 95% del total de los alumnos eran varones mientras que en 1980 ha disminuido este porcentaje al 63% (ver Gráfico 40). Otra característica destacable es que la tasa de alumnas en la enseñanza no estatal es superior a la estatal: en 1970 el 5,6% de los estudiantes en los centros no oficiales eran mujeres, en tanto que en los no estatales era de 4,1%; en 1980 esta relación se halla en 43,1% y 30,2% respectivamente (ver Gráfico 5). Por tanto, a pesar de la incorporación de la mujer en la enseñanza (ya no se quedan en sus casas), reflejo del cambio de mentalidad producido en la sociedad española, esta participación sigue siendo baja en la F.P.

**Gráfico 40**  
**PORCENTAJE DE ALUMNAS MATRICULADAS**  
**EN FORMACIÓN PROFESIONAL RESPECTO AL TOTAL DE**  
**ALUMNOS (ESPAÑA, 1970-1980)**



En cuanto a la distribución de los alumnos varones matriculados en centros oficiales y no oficiales respecto al total de estudiantes de su mismo sexo se observa que hay una tendencia a matricularse en los institutos de formación profesional estatales. Así, de estar únicamente realizando sus estudios en estos centros el 34,2% del total de los varones en 1970, se incrementa este porcentaje al 54,3% en 1980. En las mujeres observa igualmente este incremento en el porcentaje de alumnas matriculadas en centros estatales, sin embargo, se mantiene durante todo el periodo muy por debajo de la tasa de mujeres que cursan sus estudios en los institutos no oficiales: en 1970 el 72,4% de las estaban matriculadas en centros no estatales, en 1979-80 este porcentaje se mantiene aún en el 59,6%. Por tanto, existe una preferencia por parte de las mujeres a cursar sus estudios de formación profesional en centros no estatales, al contrario de lo que comprobamos en el bachillerato.

Otra característica destacable al analizar la matrícula de las jóvenes que realizan la enseñanza secundaria es que la gran mayoría de ellas deciden seguir el bachillerato, aunque cada vez son más numerosas las que dirigen sus preferencias hacia la formación profesional. Así, en 1970 el 98,9% del total de mujeres que cursaban estudios secundarios estaban matriculadas en el bachillerato, sin embargo, en 1980 se ha reducido esta tasa al 74,6%, porcentaje aún bastante elevado.

### **Acceso de las jóvenes a la segunda enseñanza. Málaga**

#### **Bachillerato**

El acceso de las jóvenes al bachillerato en la provincia de Málaga sigue la misma evolución que el analizado en el caso de España. Se observa una escasa presencia de chicas en este nivel educativo hasta 1950. Sin embargo, ya desde 1955 y hasta 1969 se alcanza una proporción superior a la media nacional de mujeres matriculadas en bachillerato, pues entre el 40% y el 44% de los alumnos son chicas. Sin embargo, en la década de los 70 el ritmo de incorporación de alumnos al bachillerato es superior en España, consiguiendo en 1979 que de cada 100 alumnos matriculados en este nivel, 52 sean mujeres, en tanto que en Málaga esta relación se sitúa en 49 (ver Gráfico 37).

Sin embargo, esta menor proporción de chicas en bachillerato en relación a España se explica porque a la vez que se está produciendo una incorporación destacable de mujeres en este nivel educativo, se constata también en Málaga que un número creciente de chicos que pueden y deciden estudiar el bachillerato. Así, de 1957 a 1980 la cifra de alumnas se multiplica por 3,3 (3,6 en el caso de España), y la de alumnos varones por 2,61 (1,99 en España). Por tanto, en Málaga, en nuestros años de estudio se está produciendo la democratización en el acceso a la segunda enseñanza tanto para el caso de los chicos como de las chicas.

#### **8.9.1.- Circunstancias que determinan el acceso de las jóvenes a la segunda enseñanza.**

Puede precisarse una correlación de causa efecto entre el incremento de población estudiantil femenina y las circunstancias más cercanas que le rodean. En el caso de la población las circunstancias que interactúan exigen un estudio más complejo porque un simple análisis de las partes sin comprender su funcionamiento sería insuficiente. Se sabe que estudiaban segunda enseñanza muy pocas españolas en 1960:

TABLA 46: TASA DE MATRICULADAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA RESPECTO DEL TOTAL DE POBLACIÓN DE SU EDAD<sup>210</sup>

año	1960	1970	1980
_____ %	<b>9,9</b>	<b>34,7</b>	<b>56,9</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Censos y Estadística de la Enseñanza en España en los cursos correspondientes.

Sin embargo la cifra que alcanzan las matriculadas en el segundo nivel educativo es significativa del cambio que se produce en el comportamiento de la población. Se busca una titulación pública que permita unos privilegios profesionales.

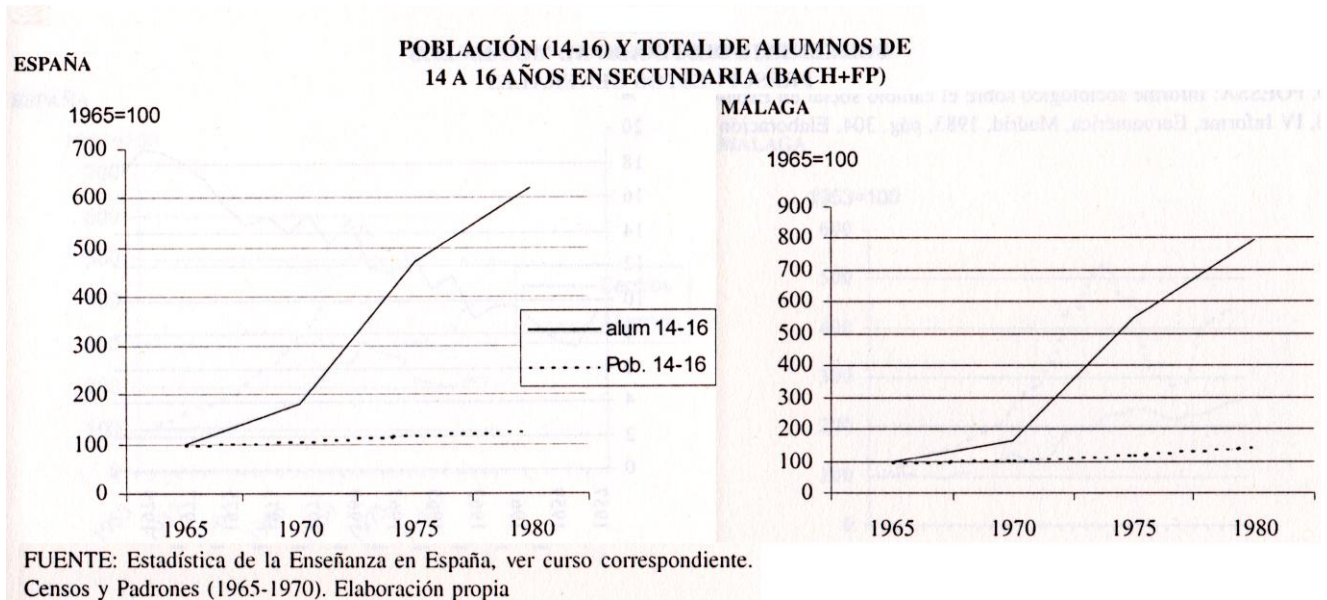
Considerando en primer lugar, por tanto, la población se observa que su incremento general es muy inferior al incremento de las estudiantes, tampoco crece en la proporción oportuna el sector de la población, de 14 a 16 años, correspondiente a la edad de escolarización (ver Gráfico 8). Hasta el año 1969 momento en el que los nacidos en 1955 cumplen 14 años. De manera que el crecimiento de la población puede considerarse un factor secundario para explicar el acontecimiento; sin embargo, otros aspectos de esta dinámica cobran cierto sentido; en efecto desde el año 1955 se produce un incremento de la natalidad que perdura hasta 1966, lo que da lugar un crecimiento importante de alumnos de 14 años entre 1969-80 y la migración del campo a la ciudad que si bien se constata desde 1959, anteriormente se ha dado ya un cierto ritmo de desplazamiento. Estos últimos datos se relacionan directamente con el incremento que señalamos, así como los cambios producidos en la vida cotidiana.

<sup>210</sup> Los datos absolutos de la población femenina en edad de estudiar Segunda Enseñanza son:

	1960 (10-16 )	1970 (10-16 )	1980 (14-17)
Málaga	52.843	53.793	38947
España	1.835.953	2.026.899	1.315.249

Fuente: Elaboración propia. Censos y Estadística de la Enseñanza en España en los cursos correspondientes

Gráfico 41

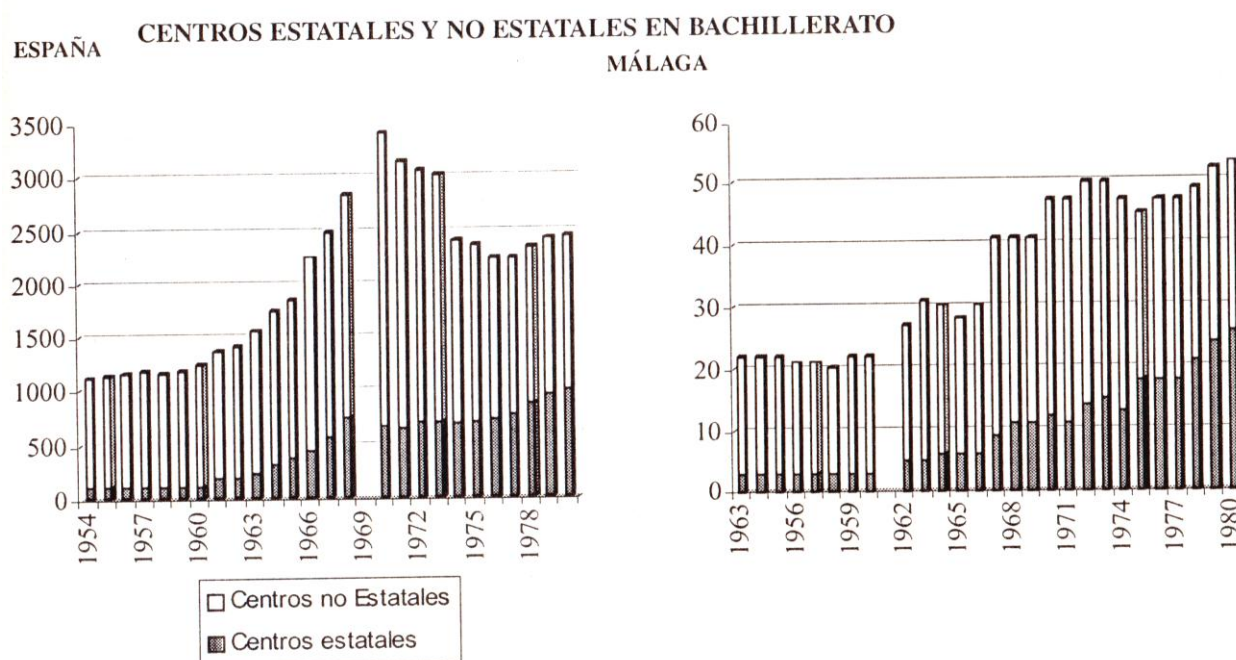


Además, simultaneo al trasfondo demográfico, el marco donde se desenvuelve la enseñanza se configura también, como se sabe, por las instituciones de gobierno tanto políticas como académicas. La gestión se manifiesta por las medidas tomadas a nivel legal, en la respuesta material a los nuevos retos, es decir, el gasto o inversión en educación para: centros, profesores y becas. El ritmo acelerado de crecimiento, que se distingue del iniciado en la II República, mucho más lento, coincide con varios hechos notables de carácter internacional o nacional. De los acontecimientos del primer caso constatamos el acercamiento hispano-norteamericano y el comienzo del aperturismo del régimen y su afiliación a la política occidental, primero en el anticomunismo y luego en su vertiente democrática. Política que permitió la supervivencia del régimen aunque se transigiera inevitablemente con la restauración democrática tras la desaparición de Franco. Del interior hay que destacar la política que desde el Ministerio de Trabajo desarrollaba Girón, fomentaba una cierta estabilidad en el empleo de los trabajadores y subidas de salario, contrarrestadas por una inflación importante, a fin de cuentas se traduce en una percepción de seguridad que los jóvenes, ambos sexos, notarán en su permanencia como alumnos. Efectivamente la distribución territorial de este factor para el incremento de alumnos está determinada por el número de trabajadores establecidos, esto sucede en las ciudades y especialmente donde hay centros de bachillerato. En este sentido se distingue una capital industrial de otra que no lo es. Otro suceso es el nombramiento durante 1951, en el comienzo de esta ola de crecimiento, de Joaquín Ruiz Giménez como ministro de Educación Nacional. Su política estimula el acrecentamiento de estudiantes, en centros particulares, de secundaria a un ritmo sólo superado en la etapa del

ministro Lora Tamayo en los años 60, donde además encontramos una política favorable a la creación de centros públicos. También en 1953 se establece una nueva Ordenación de la Enseñanza Media, en un contexto favorable a la enseñanza promovida por entidades religiosas. Finalmente, hay que destacar el papel que juega la reforma que se inicia con Lora Tamayo y que eclosiona en la Ley General de Educación y Financiación Educativa. La exigencia de los nuevos planes consistente en exigir el título de bachillerato superior para ingresar en carreras medias, allí donde antes bastaba el bachillerato elemental, frenó la llegada de titulados medios al mercado de trabajo, pero obligó a permanecer al menos dos años más a las estudiantes en el centro de bachillerato si deseaba titularse en Magisterio o Enfermería (Profesora de E.G.B. o A.T.S., Ayudante Técnico Sanitario<sup>211</sup>) entre otras. De manera que la reforma estimuló el crecimiento del número de alumnas en la enseñanza secundaria. Aunque esta reforma daba motivo a que las clases populares, con ingresos insuficientes consideraran la oportunidad de seguir estudiando carreras medias, cuestión de alcance para los mismos profesionales que deseaban revalorizar sus titulaciones; sin embargo, a pesar de todo, las cifras indicaron que el crecimiento continuaba.

La demanda de educación secundaria, en la postguerra aún, se atendió por centros no oficiales, sólo a partir de 1961 hay algunos cambios que apuntan al crecimiento de centros públicos de enseñanza secundaria (ver Gráfico 42) y desde

Gráfico 42



Fuente: Ver gráfico 1

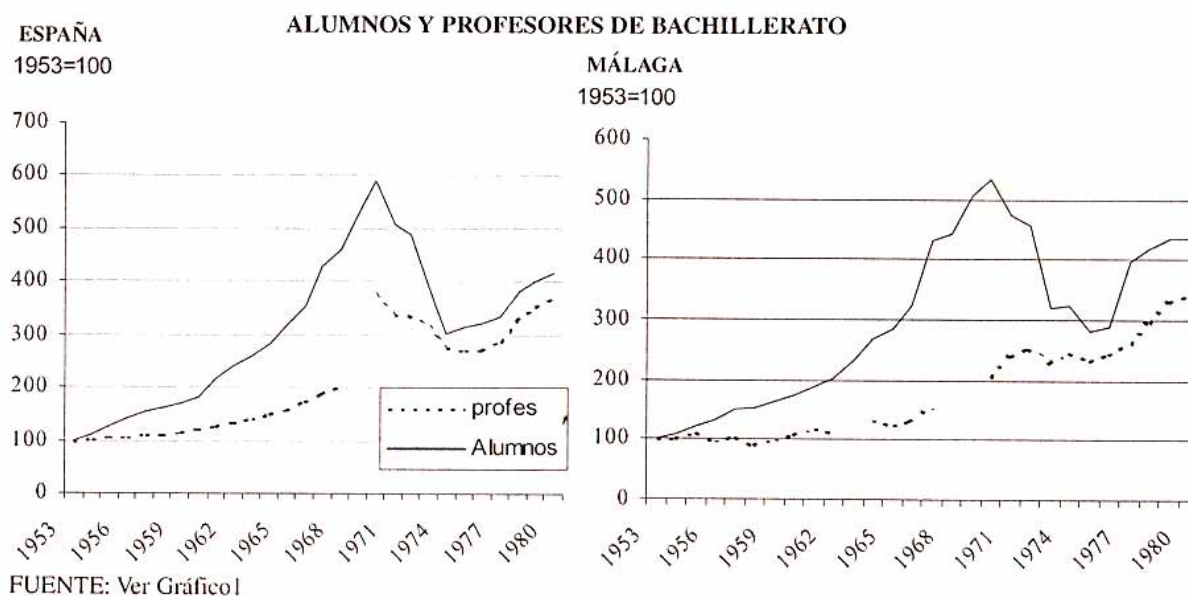
<sup>211</sup> Estadística de la Enseñanza en España, 1971-72. INE, Madrid.



1972 los centros públicos juegan un papel más importante en un medio socioeconómico desigual. Mientras el Estado en la postguerra es un factor indirecto, en este caso, como puede verse a la hora de considerarle causa o estímulo para la continuación de los estudios de secundaria, porque deja que la oferta particular acoja la demanda. Desde esta perspectiva el deseo de estudiar, la responsabilidad de alcanzar titulaciones está en las familias, surge del interés por dotar de unos estudios a las jóvenes; sin embargo, cabe que el contexto sociopolítico esté exigiendo justamente más titulación para ingresar en el mercado de trabajo o que sea atrayente alcanzar un título que permita una profesión especial o por tener alguna dedicación.

Los centros no oficiales crecieron, por tanto, durante los años 1950-1970, el profesorado que los atendía también lo hizo (ver Gráfico 43), así como las posibilidades que se abrieron a los estudiantes con medios por estar más cercanos y ofertar plazas en los centros señalados.

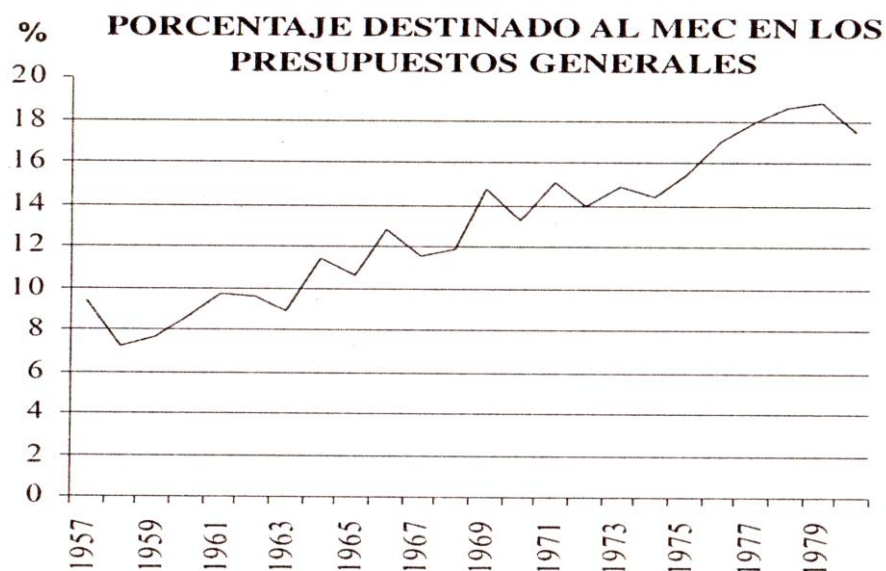
Gráfico 43



En pleno auge económico, en 1961, además de crear el Estado (ver Gráfico 44) nuevos centros públicos de secundaria organiza el sistema público de Becas. Las ayudas familiares o personales para efectuar estudios tuvieron la función de motivar a aquellos que no tenían ingresos regulados a estudiar. Las becas para estudios secundarios crecieron a lo largo de 1961-1980, y es un factor directo del incremento del número de matriculadas en bachillerato, pero no es así en los estudios de Formación Profesional, donde va a parar el sector de malas estudiantes, aquellas con bajo rendimiento escolar (ver Gráficos 45 y 46).



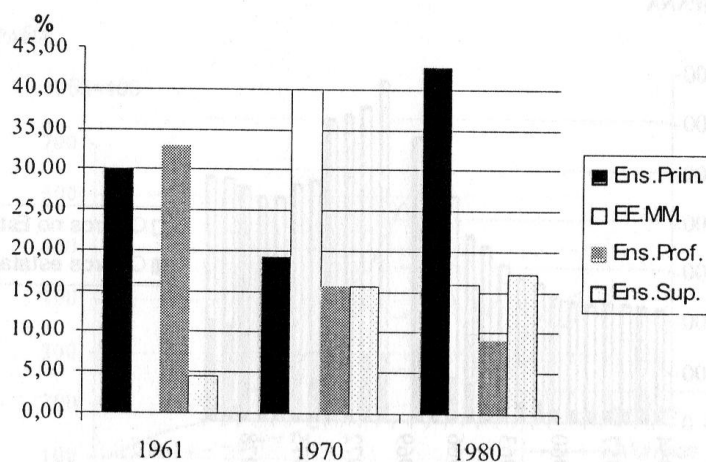
Gráfico 44



FUENTE: MEC: Datos y Cifras de la Enseñanza en España, Madrid, 1969, págs. 139-140. FOESSA: Informe sociológico sobre el cambio social en España, 1975-1983, IV Informe, Euroamérica, Madrid, 1983, pág. 304. Elaboración propia.

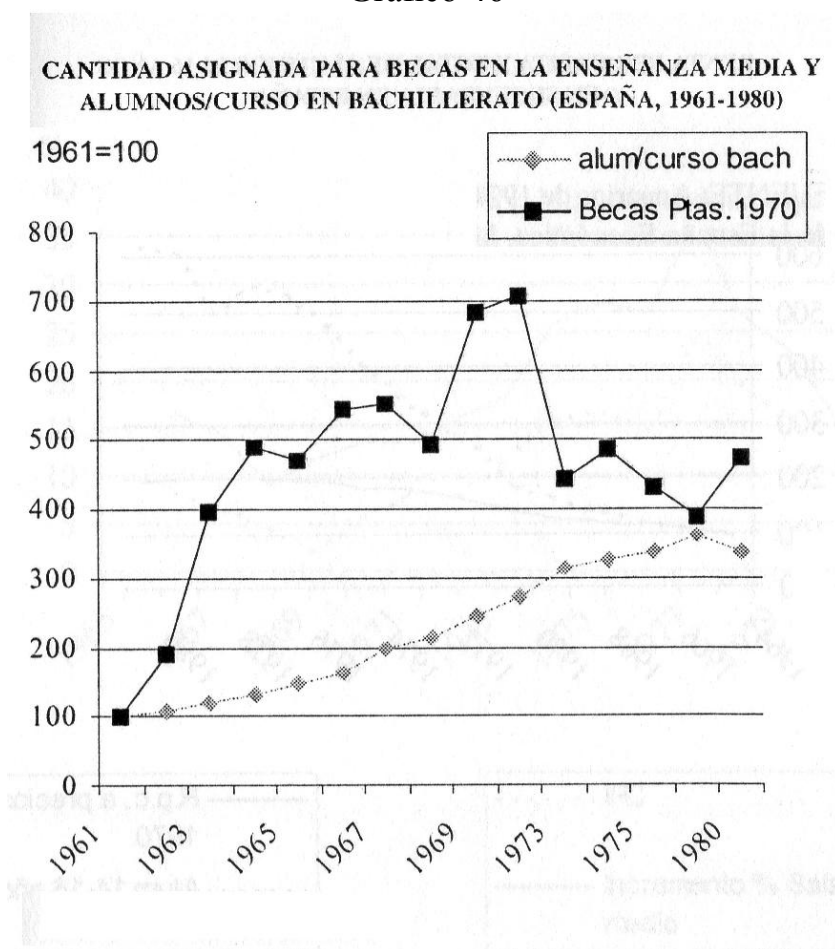
Gráfico 45

**DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD ASIGNADA PARA BECAS POR NIVEL DE ENSEÑANZA**



FUENTE: MEC: Datos y Cifras de la Enseñanza en España, Madrid, 1969, pág. 131, BOE (1969-1980). Elaboración propia

Gráfico 46



Fuente: ver gráfico 45

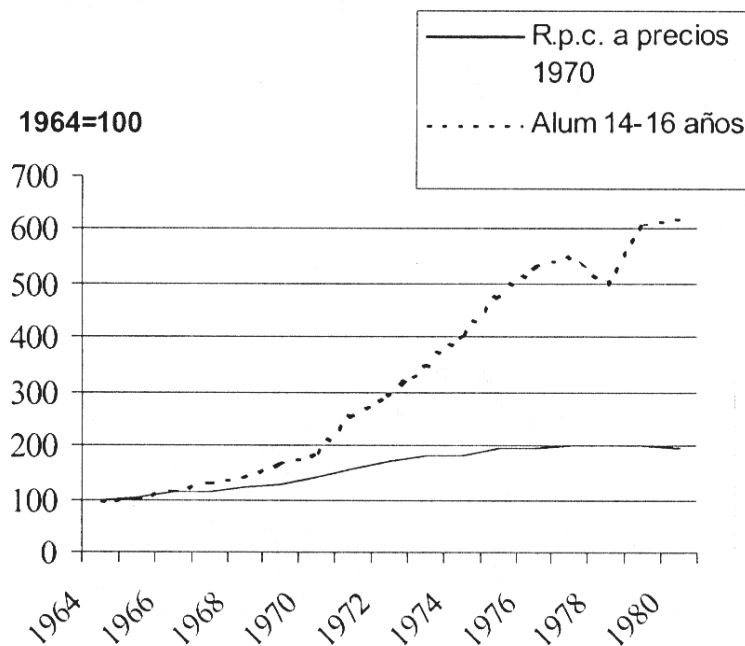
Las familias podían elegir facilitar los estudios a las jóvenes bien por el interés profesional que pudiera despertar una titulación o por la demanda de las empresas y Estado a la hora de trabajar<sup>212</sup>. Siendo complicado aún responder a la primera pregunta, pero suponiendo que existe casi siempre esa opción cuando se acometen unos estudios, pasaremos a observar la segunda cuestión por ser más asequible a través de datos concretos que la anterior en: el crecimiento de la renta

<sup>212</sup> Estudiar es una necesidad frente a un mercado laboral cada vez más complejo, especialmente a causa de las nuevas máquinas y procedimientos de ahorro en las empresas mediante adecuación de las plantillas de trabajadores. Dejan constancia las publicaciones de la década de los sesenta y setenta: "...tu juventud no es garantía contra el paro laboral y que la falta de formación puede hacerte su víctima. Es lo que ha quedado plenamente mostrado en la crisis económica... (que sufrió la República Federal Alemana en el año 1967). De septiembre de 1966 a abril de 1967, el número de chicas sin trabajo subió más del 600 por ciento. En siete meses pasaron de 7.632 a 46.325. Y en este mismo tiempo el número de los jóvenes sin trabajo se hizo once veces mayor. (...) Es natural que, cuando las empresas se hallan en situaciones graves de trabajo, comiencen por licencias a los trabajadores peor formados o que no saben hacer sino cosas muy rudimentarias" LÜDECKE, Barbara (dir.) (1975) *Todo sobre la joven. De doce a dieciséis años*. Ediciones Paulinas, Madrid, 135.

per cápita, salarios, presupuestos familiares y expectativas educativas (ver Gráficos 26, 47y 48). El crecimiento de la renta y el incremento de las ganancias salariales es un factor importante teniendo en cuenta que la asistencia en los años cincuenta y sesenta, aunque menos, a colegios de pago básicamente suponía la presencia de unos ingresos si no elevados al menos seguros. Este gasto en educación suponía en los presupuestos familiares, según las encuestas del I.N.E., una cantidad no relevante y que aumenta poco de 1964 a 1980. Sin embargo, en medio de este escaso gasto familiar en temas educativos las expectativas creadas por la universidad siguen aumentando (ver Gráfico 49)pero el porcentaje de los que creen posible el acceso a la universidad sigue disminuyendo. Por tanto, las posibilidades reales de acceder a la universidad, pocas, se encuentra con un interés alto por asistir a sus aulas y eso a pesar de que los campus comienzan a ofertar parados y de larga duración a partir de 1973. Señal del interés general por acceder a unos estudios superiores.

Gráfico 47

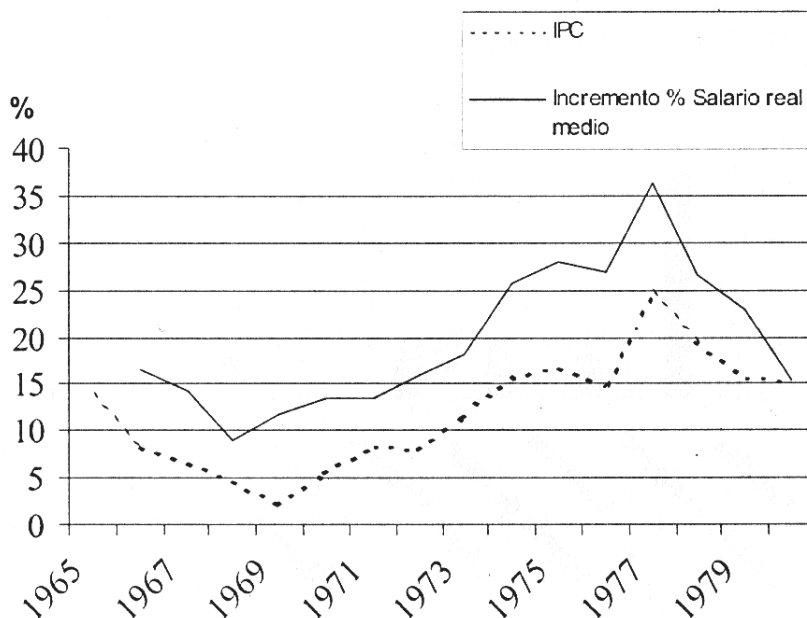
**RENTA PER CAPITA Y TOTAL DE ALUMNOS 14-16 AÑOS  
EN SECUNDARIA EN ESPAÑA**



FUENTE: Anuarios de 1971, 1981 y 1991. SÁNCHEZ-REYES, C. (dir.) Cifras de la España Económica, Macrométrica, Madrid.

Gráfico 48

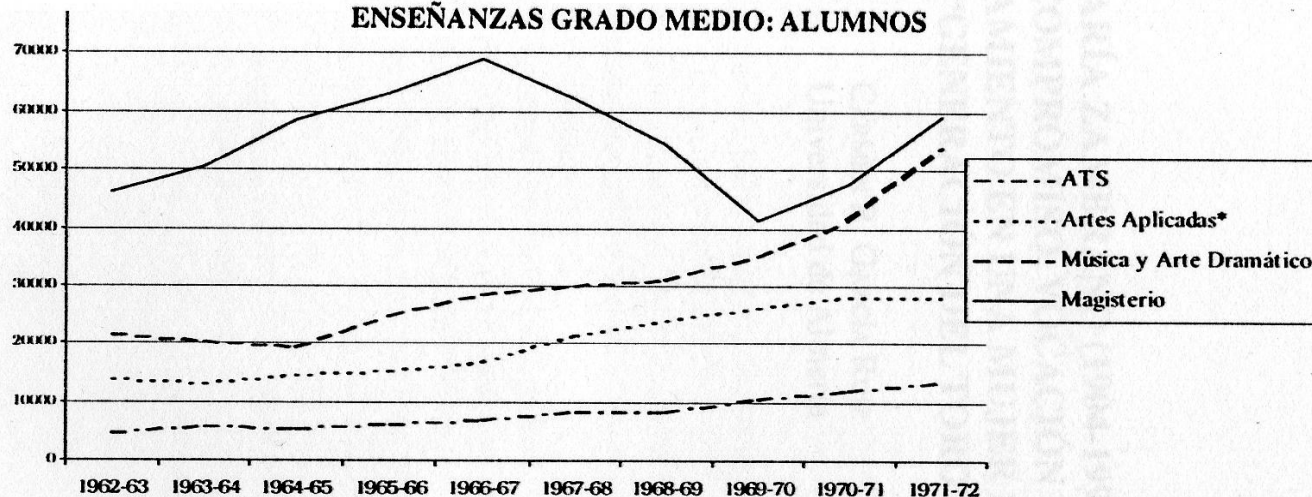
### EVOLUCIÓN DE LA INFLACIÓN (IPC) E INCREMENTO DEL SALARIO



FUENTE: BAIGES, J.; MOLINAS, C.; SEBASTIAN, M.: La economía española 1964-1985: Datos, fuentes y análisis, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1987, pág. 76.

Gráfico 49

### ENSEÑANZAS GRADO MEDIO: ALUMNOS



La saturación del mercado laboral se manifiesta para todos los trabajadores a partir del año 1975, desde antes de 1964, aunque sólo podamos constatarlo desde este año, la población activa española crecía incesantemente en cifras absolutas. El caso de Málaga es significativo porque la población activa

malagueña en 1980 es inferior a la existente en 1964. Profundizando en el descenso citado, se observa que los sectores económicos evolucionan de manera diferente, siendo agricultura quien fuerza a la caída la cifra global de activos, en tanto que el estancamiento industrial no ayuda a las subidas que en todo el periodo se produce en servicios, construcción y trabajadores no clasificables.

Para conocer donde se crea empleo las cifras de activos ocupados indica que se crea empleo hasta 1973, año en que el descenso de empleados llega a ser el mayor de todos los países de la OCDE; no obstante en 1980 hay más ocupados que en 1964, situación que no se da en Málaga donde el descenso de ocupados lleva a la provincia a tener un 3% menos de ocupados en 1980 que en 1964. Todos los sectores económicos excepto Servicios pierden empleo, constituyendo pues el sector terciario la principal fuente de empleo en todo el periodo, tanto en todo el país como en Málaga. La destrucción de empleo en España es notable entre los ocupados de 14 a 19 años que rara vez (1972) alcanzan la cifra de ocupados del año 1964, llegando en 1980 a perder casi el 40% de los empleos de 1964, en tanto que en Málaga se alcanza a destruir más del 50% en 1980. La situación precaria en la que se encontraba el mercado de trabajo en las circunstancias descritas más que una rémora supuso un incentivo, como lo demuestran las cifras de matriculados que se barajan entre 14 y 16 años en Bachillerato y Formación Profesional.

Como puede extrapolarse de los comentarios sobre población activa y población activa ocupada el número de parados creció alarmantemente desde la crisis de 1973 y posteriores problemas derivados del precio del petróleo. agravado en el caso español por la transición política que se inicia en plena crisis económica mundial. La OCDE, excepto Estados Unidos que aprovecha para crear empleo, inició un retroceso importante sin llegar nunca a las cifras de paro que se sufrieron en España. El sector que aumenta en mayor medida el paro es en el no clasificable, los que buscaban primer empleo, mientras el sector servicios sentía con menos fuerza la desocupación. Efectivamente una preparación profesional, media o superior se relaciona con el sector terciario y era una garantía de empleo futuro.

En España, constatable desde 1972, la mujer aumenta su presencia en las cifras de población activa en el sector servicios y no clasificable, especialmente, no así en los demás, pero la consecuencia inesperada es el aumento de paradas por el descenso de la ocupación desde 1973 hasta 1980. Además del paro en los dos sectores ya citados encontramos también desempleadas en el sector de la industria y la agricultura. De modo que en el contexto general relativo al mercado laboral la mujer es afectada por la crisis económica de 1973 profundamente, sobre todo teniendo en cuenta que su integración en el mundo del trabajo se había iniciado escaso tiempo atrás y apenas ocupaba el lugar que le correspondía por su número. Las jóvenes en edad de 14-19 años alcanzan en 1981 una tasa de paro de



más del 40% superando las cifras de los jóvenes que no llegan a alcanzarla, aunque el peso específico de los varones en la población activa es del doble.

Por consiguiente entre los años 1957-1980 se desarrollan dos etapas distintas donde crece la población activa y la mujer comienza a integrarse en esa población activa del país y una segunda, que comienza en 1973, donde las dificultades laborales se aceleran. El crecimiento de la población que estudia en la segunda enseñanza es anterior al crecimiento del paro en España por ésto se supone que no es factor del acontecimiento sino acelerador de un proceso ya iniciado y que se fuerza a partir de 1970, pero hay que tener presente que ya desde 1964 se contabilizan tasas de desempleo superiores al 26% para la población de 14-19 años. Esta situación cuantitativa del mercado laboral, en la cualidad no entramos, manifiesta que aquella población joven que quiere dejar de estar inactiva fracasa en una cuarta parte a la hora de encontrar un empleo, así hasta llegar al 40% de paro al final del periodo. En 1980 aproximadamente uno de cada dos jóvenes, especialmente la mujer, no encuentra empleo.

### 8.9.2.- Algunas conclusiones.

Las causas que determinan el aumento de estudiantes de segunda enseñanza desde el segundo tercio del siglo XX son complejas y a veces aparentemente opuestas, baste señalar que el incremento iniciado en 1931 se acompaña de una recesión económica mundial y un descenso de la renta per cápita en el país<sup>213</sup>, lo que no impide un crecimiento moderado de la población femenina que cursa bachillerato. Puede apuntarse que la exigencia del título de bachillerato elemental para cursar carreras medias es un factor directo de una mayor presencia de alumnas y, además, la consideración social que la República crea hacia la mujer estimuló su formación.

En la postguerra la depuración favoreció algo la demanda del título de maestra y puede explicar un relativo crecimiento de las alumnas de bachiller respecto al periodo republicano, pero la dinámica cambia de ritmo a partir de 1951-1952. Desde este momento el crecimiento, pausado, de las alumnas es continuado hasta 1960. Coinciden en estas fechas el reconocimiento del régimen de Franco y los efectos del final de la autarquía posbélica. La aparente liberalización, las subidas de los salarios y el conjunto de medidas tomadas en contratación y empleo por Girón se relacionan, como se ve, cronológicamente. Como final, en 1953 se reforman los Planes de Estudio de la segunda enseñanza por el ministerio de Ruiz Giménez, planes que seguirán los numerosos alumnos de secundaria. En 1953 se incrementa el número de matriculados, los centros que

---

<sup>213</sup> VELARDE FUERTES, Juan (ed.) (1969) *Lecturas de economía española*. Gredos, Madrid.



acogen a estos alumnos se estabilizan en número hasta 1959. Entre los dos años citados se constata el crecimiento de la renta per cápita y de los salarios, terminando este proceso de crecimiento con una inflación que es frenada por el Plan de Estabilización de 1959.

La actividad industrial se estimula y las expectativas de trabajo crecen en las principales ciudades del país, generando una migración del campo a la ciudad que se manifiesta demográficamente en 1955. El contexto urbano donde la población española se va a desarrollar a partir de 1960 supone el tránsito de la tradicional sociedad rural española, finalmente según la teoría más aceptada, a la sociedad urbana contemporánea<sup>214</sup>. Las expectativas de mejora económica y social se acrecientan, las novedades tecnológicas así lo muestran, y en este marco se disparan las cifras de matriculadas en segunda enseñanza. En este contexto y desde 1960 el ritmo de crecimiento de alumnas aumenta. Al siguiente año el Estado organiza las becas y planea la construcción de centros de segunda enseñanza públicos, mientras que la oferta privada está atendiendo la demanda de plazas. El mundo laboral, según el INE, cuenta con un paro menor del 4% y las expectativas de pluriempleo aumentan. El Primer Plan de Desarrollo, 1964-67, contempla la intervención directa del Estado en la construcción de centros de este nivel y prohíbe el trabajo a los menores de 14 años, escolarizándolos obligatoriamente más tarde, en 1970. Este conjunto de factores favorece una presencia más numerosa en las aulas. En un marco económico y social desconocido hasta entonces el Estado devalúa el bachillerato elemental, considerado previo por las autoridades republicanas a las carreras de Grado Medio, y establece la obligatoriedad del título de bachillerato superior para cursarlas a partir de 1967, lo que sería el paso previo a la reforma de 1970. Con todo, las expectativas de empleo podían favorecer el abandono de los estudios para iniciar un trabajo y provocar el efecto contrario al aumento del que hablamos; no obstante las cifras de empleo son claras, la demanda de empleo juvenil desde antes de 1964 no es bien atendida, el paro alcanza en esa fecha al 24% de la población activa de 14-19 años.

En ese mismo año de 1967 se produjo una recesión en Alemania occidental que provocó un paro desconocido hasta entonces. En este momento las circunstancias cambian en España y la recesión se refleja en una caída espectacular de los índices de natalidad, índices tan altos que nunca se han vuelto a repetir en este siglo XX. Continúa la aplicación desde 1968 del II Plan de Desarrollo y se inicia la gestión de Villar Palasí de cara a la reforma de la Ley marco de la enseñanza pública desarrollada por Claudio Moyano en 1857. La Ley General de Educación (que no tuvo Financiación Educativa) mantuvo la

---

<sup>214</sup> BONAMUSA, F. Y SERRALLONGA, J. (Eds.) (1994) *La Sociedad Urbana*. Asociación de Historia Contemporánea, Barcelona, 1994.

obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años, unificó los distintos bachilleratos que convivían en la legislación, hizo públicos los cursos de Formación Profesional y el paso de una a otra segunda enseñanza se permeabilizó, reduciendo compartimentos y privilegios. La reforma permitió, entre otras muchas cosas, establecer las bases de una preparación específica para un mercado de mano de obra en crecimiento y que se comenzó a aplicar en medio de una crisis económica mundial con recesión brutal del empleo y sin financiación. La desaparición del bachillerato entendido como un conjunto de 6 años y preparatorio para la universidad, supone un cambio importante porque se reduce a sólo 3 años más otro, el último, preparatorio para la universidad, la reducción del número de años hace decrecer las cifras del total de alumnos de segunda enseñanza, lo que es muy llamativo en la gráfica. En este contexto de 1967 destaca el incremento tan importante de alumnas en el país: de cien alumnos de bachillerato más de 40 son mujeres.

Desde 1973 la demanda de trabajadores procede del sector servicios exclusivamente, los demás en plena atonía cuando no recesión expulsan trabajadores. Los salarios altos no facilitaron el empleo y la transición política complicó el proceso que se trata en 1978 con la firma de los Pactos de la Moncloa. El paro juvenil creció desmesuradamente y la tendencia en 1980 era la de seguir aumentando, en el primer trimestre de 1981, al igual que en 1964, se aparta de la actividad laboral a los menores de 16 años, sin ofrecerles siquiera a cambio escolarización obligatoria. En este contexto el Estado interviene creando centros públicos de segunda enseñanza, integrando en el ámbito de los públicos a muchos privados y además se crearon nuevas universidades. De manera que en los años setenta se alcanza cifras muy altas de alumnas matriculadas en segunda enseñanza, en este caso el contexto laboral, legal y educativo tiende a favorecer la dinámica surgida en 1931 y ya generalizada en 1960.

## 9.- CONCLUSIONES GENERALES

El régimen de Franco se benefició del establecimiento de unas relaciones difíciles entre Estados Unidos y la URSS, cada bloque fortaleció las relaciones con aquellos países que permitían una alianza capaz de asegurar su propia pervivencia. En España el régimen de Franco, declarado enemigo del comunismo desde sus orígenes, puede establecer relaciones con el bloque occidental a pesar del carácter autoritario de éste. Tras la desaparición de los regímenes totalitarios en 1945 el aislamiento internacional induce a una política caracterizada más por la búsqueda de afinidades con los países victoriosos de la contienda recién finalizada. El enfrentamiento entre bloques a partir de la victoria en 1948 de Mao-tse-tung en China concedió un respiro al Régimen. Desde esa fecha hay manifestaciones claras de una transformación en el sistema político. El programa de Girón desde 1949 junto con el nombramiento de Ruiz Giménez como Ministro de Educación en 1951 da lugar a ciertos cambios en el sistema educativo, así como también en otros ámbitos sociolaborales. Incide además el reconocimiento de los Estados Unidos y la integración de España en la ONU en la construcción del sistema educativo. La Falange y los políticos representantes de corrientes eclesiásticas remozan en contenido de los estudios y, por tanto, ponen en entredicho ciertos principios que dan sentido al régimen, por una parte una política de bienestar social y por otra la defensa de valores democráticos. Este proceso de cambio confluye en 1956 con la protesta estudiantil universitaria y sin duda con la presencia de los primeros representantes tecnócratas en los gobiernos de Franco. La relación con Estados Unidos, las ayudas económicas de este país y las relaciones culturales que se establecen a partir de la visita de las universidades norteamericanas por estudiantes españoles, así como el deseo de ciertos sectores de acercarse a Europa en fase de organización todavía, determina una adaptación del país en todos los ámbitos.

La etapa del desarrollo económico o desarrollismo hereda el sistema educativo elaborado en los años 50, en efecto porque en 1957 dos sistema educativos convivían sin apenas conexión, uno el bachillerato para la consecución de títulos superiores y en su grado inferior medios, en tanto que en un segundo plano, la formación profesional debía modelar la mano de obra del país. En estas circunstancias se inicia un crecimiento económico basado en la industrialización con un efecto evidente en el crecimiento de la población activa desde 1957 hasta 1972. La corriente tecnócrata incidirá bien en el aspecto económico bien en el ámbito educativo donde tanto la formación profesional recibe un nuevo diseño legal como el bachillerato se organiza a través de un nuevo plan de estudio, hay un objetivo unificador de los distintos tipos de bachillerato. Preludio de lo que posteriormente será una realidad a partir de 1970. Sin duda las previsiones de la

OCDE, como las de otros organismos, determinaron la inversión del Estado en enseñanza al comenzar la década de 1960, puesto que si las expectativas de crecimiento demandaban mano de obra cualificada había que facilitar la preparación profesional para la producción agrícola, industrial y en los servicios. El Estado, por tanto, debía aportar los medios so pena de frenar el desarrollo económico y social de España, señalaban la Delegación Nacional de Prensa del Movimiento en 1962. No obstante el Régimen había cedido la tarea educativa en el ámbito de la segunda enseñanza a centros no estatales, especialmente a colegios confesionales. Muy pocos estudiantes de bachillerato se formaban en centros estatales.

El crecimiento económico a partir de la estabilización se considera oficialmente como la demostración de la bondad del régimen establecido y los tres planes de desarrollo son la manifestación de la tendencia política hacia el establecimiento de un modelo social y económico semejante al europeo. Aunque en el ámbito político también se pretende nominalmente establecer similitudes: democracia orgánica, democratización de la enseñanza, ciertas libertades como la libertad de prensa, y más tarde la Ley de Asociaciones. Hay por tanto un movimiento reflejo de adaptación del régimen político del país al contexto internacional en el que se encuentra. Los cambios más característicos son los propios de una sociedad agrícola que pasa a industrializarse aceleradamente, descenso de los ocupados en agricultura, aumento de los que se dedican a la industria y a la construcción, y ascenso del sector servicios especialmente tras la urbanización del país. Evidentemente hay una relación entre tecnocracia, adaptación de la política económica y social al modelo occidental y el diseño del sistema educativo. Éste debe adecuarse a las exigencias socioeconómicas del momento. Sin embargo para la consecución de dicho fin está claro que se observan dos vías principales: una primera la de Lora Tamayo, heredera de Girón y Ruiz Giménez, que desde 1962 inicia la democratización en el acceso y disfrute, en este caso, de la enseñanza, mediante un conjunto de medidas que pretendían mejorar las bases precedentes; sin embargo, como alternativa, en 1968 se inicia otro procedimiento que intenta ser más innovador correspondiendo a Villar Palasí, desde otra óptica política, proseguir en el mismo sentido.

En un contexto caracterizado por el crecimiento de la población urbana, donde aparecen problemas socioeconómicos específicos, se establece una política educativa que exige mayores esfuerzos a las familias y una atención mayor por parte de los poderes públicos. Antes de observar éstos conviene destacar que el fenómeno de urbanización, aunque es generalizado, no afecta a un gran número de regiones o provincias y sí a Cataluña, País Vasco y Madrid, hay casos de menor trascendencia. En estas zonas los trabajadores, autóctonos o emigrantes, encuentran una importante demanda de mano de obra, aumentando la población activa, la ocupada y sin apenas paro. La mayor parte de la población procede de



zonas rurales que se establecen en busca de un salario y un trabajo fijo. Los servicios urbanos de toda índole crecerán al ritmo que crece esta población, favorecedora del crecimiento demográfico de 1957-1965. Aumento muy similar al que se da en Europa y Norteamérica tras la II Guerra Mundial, es decir, diez años después.

Desde 1960 se observa una aceleración en el incremento de los alumnos por curso en relación a etapas previas, aunque queda constancia de que ya desde 1956 se comenzó a demandar más enseñanza media. Hay una coincidencia evidente entre la apertura internacional de España y el crecimiento de la demanda de segunda enseñanza, poco después se crea un proceso económico expansivo.

Que la enseñanza media comienza a valorarse se refleja en la demanda de centros educativos y, en el caso de Málaga, la estimación se amplía a los estudios universitarios, solicitud que se realiza a través de cauces sindicales establecidos en las últimas reformas impulsadas por tecnócratas. La estabilización económica carece de reflejo en el número de alumnos en secundaria, que siguen creciendo.

Los presupuestos generales del Estado aumentaron en el apartado dedicado al Ministerio de Educación, en 1961 se crea el Fondo Nacional para el Principio de Igualdad de Oportunidades (P.I.O.). Aún así el apoyo económico a las familias para estimular la enseñanza primaria convivía con el aprendizaje en las empresas como procedimiento para acceder a una formación profesional y al mercado laboral simultáneamente. El deseo de estudiar se fomentaba desde instancias públicas, bien con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades, bien para justificar con argumentos meritocráticos una política de adscripción o herencia; sin embargo, difícilmente se podía acceder a ayudas o becas si los estudios carecían de éxito, por lo que gran parte de la población quedaba fuera de esta cobertura dando lugar a un aprendizaje fuera del sistema educativo. Hay constancia de que aún así eran necesarios ciertos requisitos personales para acceder al mercado laboral y muchos debían seguir estudios profesionales de especialización en centros no oficiales (68,4% de los que estudian Formación Profesional) o nuevos, que se crearon ex profeso como las Escuelas de Franco. Se refleja esta situación en la cifra de parados que buscan primer empleo, el 13%. Del 13% de parados que buscan primer empleo, el 30% tiene entre 14 y 19 años, cifra respetable y que supone respecto al total de la población activa en paro el 3,7% en España y el 9,3% en Málaga. Señal de la tendencia del mercado a seleccionar una determinada proporción de jóvenes que depende de la cantidad de empleo creado por las empresas. Normalmente las empresas crecían en las zonas más activas, señaladas más de una vez, de la península, y en general en algunas ciudades. La emigración es un recurso penoso pero al que se adhiere una proporción cada vez mayor de personas entre 1960 y 1964. A causa de las migraciones el porcentaje de paro comienza a descender en todo el país, aunque menos en Málaga. Pronto, en el año 1964 se limitará el acceso al mercado laboral



a los niños, pudiendo sólo al cumplir los 14 años y previo permiso del padre acceder al mercado laboral. Esta medida se aplica por el Ministerio de Educación siguiendo las pautas internacionales, reforma francesa de 1959, limita la oferta de mano de obra y, por consiguiente, favorece el freno a la población activa parada. No es de extrañar que el paro descienda por las causas expuestas y se acerque al 1% en el año 1964, aunque seguía creciendo la población activa. Acompaña a la reforma de la enseñanza, gratuidad y obligatoriedad hasta los 14 años, un aumento de los fondos destinados a becas, del gasto público en educación (GPE/PNB) y de los presupuestos generales del Estado. Esta reforma elaborada por Lora Tamayo incide en un contexto escasamente proclive a estudios teóricos en tanto que sí es favorable a los prácticos. De tal forma muy pocos estudiantes siguen el bachillerato a pesar de que crecen constantemente entre 1956 y 1964 (especialmente en 1960), menos en Málaga. La enseñanza además fomenta el sistema productivo, demandando los medios necesarios para aplicar el proyecto educativo, formación de capital humano. Coincide esta reforma con la implantación en 1964 del I Plan de Desarrollo donde se prevé la construcción de centros de segunda enseñanza oficiales para atender la ya excesiva demanda de plazas; efectivamente durante el I Plan de Desarrollo se construirán gran parte de los centros con los que contará el país hasta 1980 para dotar del título de bachillerato a la población. Se favorecerá, por tanto, la continuación de los estudios primarios a grupos sociales que anteriormente estaban apartados por carecer de medios para acceder a la enseñanza no oficial, o que carecían de herencia o adscripción para enrolarse como aprendices.

Las familias donde un miembro trabajaba con contrato notan un incremento de la capacidad de compra de sus salarios, al menos desde 1964. De manera que la posibilidad de este grupo social de dedicar parte de los ingresos a la enseñanza es posible y se observa que de manera continua crece la capacidad de compra hasta 1979. Los asalariados con contratos no reconocidos o huérfanos de un control legal no alcanzaban a beneficiarse de los citados incrementos, también se podía conseguir un segundo empleo sin gravar a la empresa con más impuestos, especialmente a las pequeñas empresas. En efecto, las posibilidades de que crezcan los gastos dedicados a la enseñanza se manifiesta ya en el número de alumnos por curso en bachillerato: en 1965 se ha duplicado el número de estudiantes respecto a 1957, mientras que el Gasto Público Total en enseñanza sólo ha aumentado un punto porcentual. Pese a la escasa atención que hemos referido, en 1965 se celebran los 25 años de Paz con un paro en España del 0,9%, pero del 3,9% en Málaga, reflejo de la evolución de los acontecimientos en el mercado laboral, escasez de ocupación.

La creación de centros de segunda enseñanza estimula la actividad de la construcción, actividad que se acompaña con dos problemas: el primero la escasa calidad de los materiales, y el segundo la persistencia de una oferta restringida,



mientras que se duplican los centros en 1967 respecto a diez años antes, los alumnos se triplican en 1969, reflejando un crecimiento de la demanda por encima de las ofertas. Especialmente crece la demanda de bachillerato en este curso 1967-68 momento en que se exige el título de bachillerato superior para ingresar en los estudios para titulaciones medias, magisterio por ejemplo; efectivamente se produce un incremento de estudiantes de bachillerato desconocido hasta ese momento, el Estado forzaba la continuación de los estudios. En ese sentido, si observamos la formación profesional, apenas hay similitud pues los jóvenes que aspiraban a una profesión seguían optando por el sistema de aprendizaje en las empresas. No obstante comienza en este año la caída de la tasa de activos jóvenes de 14 a 19 años, iniciando una tendencia que caracterizará a todo el periodo que estudiamos, señal (según la fuente de donde tomamos la información) de que prefieren la posición de inactivos más que incluirse en el mercado laboral. Por consiguiente se reduce la cifra de población activa que busca primer empleo en una proporción muy importante, un 50%; así los jóvenes no buscan cualquier empleo y siguen estudiando en 1967. Último año del I Plan de Desarrollo, momento en el que se alcanza una tasa de nacimientos semejante a la de 1950 y manifestación también de que se ha alcanzado un cierto techo, hay una estabilidad. Las becas en este periodo son escasas en comparación con otras etapas anteriores, y el año 1968 ve como se conceden las becas más reducidas del periodo 1957-1980. Sin embargo hay subvenciones importantes a la enseñanza no oficial, en tanto que se acelera el crecimiento del salario respecto del índice de precios al consumo del momento. Hay una tendencia por el poder público a dejar en manos particulares una parte importante del sector educativo. El II Plan de Desarrollo alcanzará niveles de fomento de la segunda enseñanza importantes en el número de alumnos y en medios pero no con un ritmo tan elevado como parecía necesario. En realidad una nueva reforma iba a llegar en medio de la referida circunstancia.

El sector político tecnócrata logra situar a Villar Palasí en el Ministerio de Educación. Las circunstancias políticas que rodeaban la gestión del nuevo Ministro pueden considerarse producto de los preparativos de la sucesión de Franco, en tanto que los índices económicos se manifestaban estables. Si bien en 1968 hay ya sucesor del Jefe de Estado, en 1969 se establece el Estado de Excepción en el país. Año en el que se publica el *Libro Blanco*, a la vez que se incrementan extraordinariamente los Presupuestos Generales del Estado en educación, preparando el establecimiento de un nuevo plan de carácter global. La Ley General de Educación se presenta como alternativa al marco legal establecido, heredado de 1857. Marco que la II República pretendió sustituir sin conseguirlo. La reforma que proponía Villar Palasí y su equipo recogía principios que estaban presentes en las propuestas republicanas: estudios de primaria y bachillerato conexados, y la coeducación, entre otros, sólo que en este caso los

proyectos pudieron plasmarse, pero estos proyectos no son exactamente los mismos, veamos por qué. La República quiso sustituir la enseñanza no oficial por la estatal en tanto que en este caso la enseñanza privada se encauzó como oficial, estableciéndose los oportunos cauces. El segundo proyecto tecnócrata de reforma educativa dejaba atrás un modelo de bachillerato y formación profesional provenientes de sistemas previos, difíciles de mantener en la forma y en el contenido. Sobre todo tras la sustitución de la metodología tradicional por el aprendizaje dirigido hacia objetivos. En 1970 se aprueba la Ley General sin financiación en un momento donde la mayoría de los centros que impartían bachillerato eran no oficiales. En 1970, momento de crecimiento del número de estudiantes, se logró equilibrar por fin la relación de alumnos por profesor, para lo que se contrató profesorado, estabilizándose hasta 1980, lo que no era difícil teniendo en cuenta que el bachillerato pasa de tener 6 cursos a 3. Es una señal de que el sistema educativo se adaptó a la demanda, sin embargo las becas se concederán en este año en una proporción que ya no se volverá a repetir en este periodo. El Bachillerato seguía siendo el título al que aspiraban la mayoría de alumnos de segunda enseñanza, la formación profesional atraerá a una minoría y junto a ellos se encuentran quienes optan aún por el aprendizaje en empresas. Éstos tenían la opción de acudir a cursos nocturnos, pero se contabilizan pocos y son inconstantes en la asistencia, el 96% de los estudiantes de FP eran varones. Caracteriza a este último tipo de enseñanza el importante contenido ideológico que tanto la Iglesia como el Movimiento le imprimen.

En 1970 se alcanza la cifra más alta de activos en Málaga, superando la media del país, circunstancia que continúa hasta 1972; sin embargo siguen apreciándose señales de alarma en algunos grupos sociales en relación con las posibilidades de acceder al mercado laboral, consecuencia del aumento de parados que buscan su primer empleo, una gran parte son jóvenes de 14-19 años. A partir de 1970 se establece la Enseñanza General Básica, nos referimos a ella porque acoge en un solo sistema, bachillerato-formación profesional, previstas como segunda enseñanza hasta entonces. La superación de esta etapa permite acceder al certificado escolar y cuando se han cumplido los objetivos teóricos y prácticos en el aprendizaje, el alumno recibe además el título de Graduado Escolar, título que le habilita para acceder al nuevo bachillerato. Este nuevo bachillerato dilata en un año el antiguo modelo, bachillerato superior, en tanto que dentro del plan las carreras medias se convierten en diplomaturas universitarias y se exigen para ingresar en ellas también superar el Curso de Orientación Universitaria, provocando la permanencia de los jóvenes como estudiantes. Para este fin en el curso 1970-71 se abren 557 nuevos centros de bachillerato. Por otra parte la formación profesional es la salida obligada para aquellos que no han cubierto las expectativas obligatorias establecidas en la EGB. Muchos de los que alcanzan el certificado escolar, hasta 1973, siguen optando por integrarse en el



mercado laboral y efectuar en las empresas su formación profesional, de manera que el incremento de estudiantes de FP no lleva aparejado en estas fechas una mayor demanda de plazas en este nivel educativo.

Los estudiantes de FP siguen siendo una minoría frente a los estudiantes de bachillerato, que continúan creciendo en número. Entre los estudiantes de 14 y 16 años casi el 80% optaban por titularse en bachillerato, lo que indica una preferencia por estudios que ofrecieran una progresión hacia la universidad, una tendencia hacia los títulos medios o superiores en aquellos que logran el graduado escolar. Título relativamente fácil de alcanzar por regla general en el país, aunque más difícil en Málaga. No es necesario redundar en que el aprendizaje atrae a quienes no piensan o no pueden hacer estudios medios o superiores, la mayoría. Llama la atención el aumento de centros oficiales de segunda enseñanza en el país, lo que permite una mayor asistencia a tales centros. A partir del curso 1972-73 el número de alumnos matriculados en centros públicos supera a los matriculados en centros privados, cuestión que apenas debilita la relación constante de un sector social determinado con la enseñanza no estatal que se mantiene a través de conciertos y que sigue siendo la que atiende a los futuros universitarios. Las jóvenes que optan por seguir estudiando eligen mayoritariamente el bachillerato, siendo poco numerosas las que continúan formación profesional, cuando lo hacen asisten a centros no oficiales.

El III Plan de Desarrollo se puso en marcha en medio de una situación estable del sistema económico del país y con la aplicación de la reforma educativa de Villar Palasí. De la reforma se esperaba un mayor número de profesionales mejor preparados para acceder a un mercado laboral más complejo en expansión; sin embargo, en 1973 la crisis económica inducida por el incremento de los precios del petróleo, tras el fin de la guerra de Vietnam y otras, y del escándalo Watergate, determinó una importante transformación del sistema económico que alteró también el mercado de trabajo, y el trabajo mismo. Simultáneamente el sistema formativo elaborado en tiempos de desarrollo se enfrenta a un brusco cambio de perspectivas, que se manifiestan de diversas maneras y, a veces, dando lugar a situaciones contradictorias. El primer efecto que se presenta es el aumento alarmante de parados, que si se observa por sectores económicos denota ese incremento un freno en la contratación de asalariados en la industria y construcción, que habían sido los aceleradores de la ocupación de la mano de obra activa. Sólo el sector servicios sigue creando puestos de trabajo, aunque en una proporción inferior a la etapa anterior de 1973, sin embargo será el único sector que cree empleo hasta 1980. Este hecho descubre la razón por la que los estudiantes continúan su tarea sin considerar el ingreso, inscribirse como parados, como población activa; quienes previamente aspiraban a un título no tienen razón para optar a un puesto de trabajo todavía. A partir de 1973 sí que encontrarán un obstáculo para sus planes. El aprendizaje necesitaba de empresas que

rentabilizaran una mano de obra abundante, aunque barata, pero desde 1964 hay constancia de que los salarios habían crecido y por consiguiente exigía a las empresas una inversión mayor en este capítulo. Los beneficios de las empresas, así como la dificultad en adecuar las plantillas de trabajadores a la actividad real complicarán la adaptación de las empresas al ritmo de la demanda. Las empresas que recurren a la maquinaria acaban siendo más efectivas que las que empleaban mano de obra y las zonas que se benefician de estas transformaciones son aquellas que tienen acceso a un mercado que les asegura los beneficios necesarios para hacer frente a los créditos que exigen la puesta al día. Málaga es de las perjudicadas, porque incluso la recesión mundial debilitó los ingresos por turismo. El segundo efecto es la vuelta de los trabajadores que habían emigrado a otros países como mano de obra, las consecuencias de la integración de estos trabajadores son complejas y sin duda dificultó aún más la consecución de puestos de trabajo.

Por otra parte el paro en 1973 se desarrollará en los sectores que permiten la automatización, mientras que el sector servicios todavía no siente la competencia de los ordenadores, por este motivo en este año el 45% de la población activa se encontraba trabajando en el sector servicios, actividad que seguirá manteniendo un ritmo de crecimiento importante. Sentirá especialmente el paro la población 14-19 años, correspondiéndoles una alta proporción de paro, el 43%. De manera que los jóvenes comprendidos en estas edades tienden a mantenerse dentro de la población inactiva por dos motivos, bien porque no les demanda el mercado, bien porque aspiran a encontrar un trabajo una vez alcancen una titulación, se supone que la familia mantiene a los jóvenes cuando los ingresos lo permiten. Junto a este factor, que frena una avalancha de activos, a partir de 1975 llegarán al mercado laboral los primeros jóvenes preparados en la Enseñanza General Básica. En el verano de 1974 finalizaban los estudiantes de octavo de EGB la enseñanza obligatoria y gratuita. Dos opciones se les presentaban, una continuar los estudios con lo que retrasaban su entrada en el mercado laboral dos años más si estudiaban el primer grado de F.P., o tres si podían elegir bachillerato, o bien se inscribían como población activa. Siendo difícil obtener en estas circunstancias un empleo, lo común era que engrosasen en la fila de los parados y al ser gratuitos los dos primeros cursos de FP dedicaran su tiempo improductivo a seguir preparándose u obteniendo títulos. Motivo por el que van a crecer manifiestamente los estudiantes en la formación profesional y en el bachillerato, aunque en este caso los estudiantes debían pagar su matrícula. Se habilitaron centros para acoger a los alumnos de FP precisamente dentro de un contexto negativo, pero la creación de centros de FP no era la principal complicación en este nivel. Más difícil era salvar la contradicción de cómo formar profesionales en tareas que podían ser automatizadas, éste era el tercer efecto de la crisis. La enseñanza profesional tuvo que adecuar sus títulos a la demanda variable del mercado, por tanto la rápida



adaptación de los títulos ofertados en FP a la demanda del mercado laboral se convierte en la principal tarea. De la cuestión expuesta nos interesa, sobre todo, la obligada permanencia de los estudiantes en los centros, lo que a la postre provoca un incremento en el número de alumnos. Es comprensible que este mismo año, 1974, deje de crecer la población activa ocupada en España. En Málaga donde es manifiesta la caída de activos, se produce en este año la máxima proporción de estudiantes matriculados en bachillerato, pero por la situación del mercado laboral expuesta en el año 1975 aumentarán notablemente los matriculados en FP recortando la proporción de estudiantes de bachillerato.

En lo que concierne a la población relacionada con los estudios de enseñanza secundaria, en este caso la de 14-19 años, conviene destacar que dicha población supone el 12% de la población malagueña, cifra de 1980, en tanto que en la media del país le corresponde sólo algo más del 10%. Como consecuencia cualquier problema que afecte a este grupo de población afecta más en Málaga que a la media de España en su conjunto.

En este año de 1975 se desvanecen las expectativas creadas en 1957 con el desconocido aumento hasta entonces de la población activa española. La tasa de actividad cae de nuevo a niveles anteriores al auge económico, el paro aumenta con 200.000 desempleados más. A las dificultades económicas hay que sumarles las políticas. La desaparición física de Franco no conlleva la de su sistema hasta las elecciones de 1977, el Parlamento centró su tarea legislativa la elaboración de la Constitución, que se aprueba en diciembre de 1978. En 1979, además de comenzar a aplicarse la Constitución, es cuando la tarea legislativa puede enfocar el problema educativo por fin, pero los resultados tardarán en llegar, aunque hayan algunas consecuencias inmediatas.

En definitiva en 1979 finaliza el proceso de adaptación iniciado en 1948 a las circunstancias políticas internacionales, aún quedaban varias fases como el ingreso en la OTAN o en el Mercado Común. También la enseñanza necesitaba una transformación, especialmente desde el estallido de la crisis de 1973, las nuevas circunstancias debían recibir respuesta por parte de las autoridades que, además, debían organizar democráticamente la gestión del sistema educativo. La enseñanza debía hacerse permeable a los principios que regían el país, a partir de la Constitución de 1978, para al menos convencer a la opinión pública. Los cambios llegarán más tarde dentro del sistema educativo porque el problema no suponía un peligro para la convivencia a corto plazo.

La Renta per cápita en España alcanza las 90.000 pesetas (constantes de 1970) por habitante en 1975, año en el que se estanca paralizándose hasta el fin del periodo que estudiamos. Los salarios evolucionan favorablemente respecto al precio de la cesta de la compra, así como por el aumento de la ganancia por hora, por contra es difícil saber la evolución de los salarios en la economía sumergida, pero los gastos en educación del Estado no crecen al ritmo que lo hace la riqueza.



Con la llegada de la Monarquía los Presupuestos Generales del Estado se recuperan y en 1976 la tendencia al crecimiento en gastos de educación se refleja en un incremento del 16% en cifras reales. También crece el salario y su capacidad de compra, según el indicador de ganancia/hora, aunque la Renta per cápita ya se ha estabilizado. En estas circunstancias se produce en el país la caída del número absoluto de activos, reflejo de que un sector social, entre los jóvenes, aspira a títulos medios y universitarios, desconsiderándose parados o en búsqueda de empleo. En definitiva los indicadores económicos aun reflejando un cierto estancamiento denotan la situación política del momento, evitar reformas que pongan en entredicho la estabilidad del país, su colofón es el referéndum para la reforma política en diciembre.

El incremento de estudiantes es significativo en la formación profesional, el carácter de urgencia y la necesaria adaptación de los títulos lleva a que se imparta la FP por centros no oficiales, un ejemplo de premura es el caso de Málaga con un 70% de centros no oficiales dedicado a este nivel.

El periodo preelectoral, las elecciones de junio y la constitución del Parlamento en 1977 atrajeron la atención popular en un momento importante de la economía. La recesión que afectaba al mercado laboral llega también al sector servicios, el único que había resistido la fuerte crisis, una excepción a sus efectos, aunque a la postre era inevitable que provocara un retraimiento del turismo a medio y corto plazo. Característica de la crisis es que los salarios crecen ostensiblemente a pesar del exceso de oferta de mano de obra en el mercado laboral, la población inactiva y el paro siguen creciendo sin estabilizar los salarios, dándose en este año precisamente su mayor salto respecto a los precios, lo que parece una concesión a la estabilidad social y política. Estabilidad que se observa en la mejora de los resultados en las evaluaciones de COU, evaluaciones que reflejan una cantidad de aprobados desconocida hasta entonces e incomparable con los resultados de la década anterior; sin duda es una señal de la menor selectividad que corresponde a la enseñanza en esta etapa en comparación con la función selectiva del curso Preuniversitario anterior. Si centramos nuestra atención en los resultados de los estudios de la EGB hay que destacar un resultado proporcionalmente semejantes a los señalados para COU, por regla general la media del país refleja que un 65% de estudiantes alcanzan el título de graduado escolar, también la selectividad de la enseñanza ha descendido notablemente. Sin embargo en el caso de Málaga contrasta el resultado de los estudiantes de EGB porque es irregular el acceso a los títulos y alcanzan el graduado escolar el 58,3%, por término medio, de los estudiantes en la etapa de 1974 a 1978.

En Málaga hay una selección mayor al terminar la EGB respecto al país, sin embargo no es tan fuerte la selectividad en COU.

Hasta diciembre de 1978 la elaboración de la Constitución consumió el año legislativo y, por lo tanto, las transformaciones legales en la enseñanza producto



de la democracia se retrasan. No obstante, como un paño caliente se incrementa el presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia. Duplicándose las asignaciones para la enseñanza en los 8 últimos años, desde 1970, no obstante a pesar de este esfuerzo, que todavía no sitúa a España en su contexto europeo, sigue aumentando el paro y en este año, 1978, hay que sumar otras 200.000 personas, de ellas el 50% busca el primer empleo.

La población activa ocupada en este año entra en declive, derivando en 1979 a una situación desconocida previamente: casi el 90% de los que tienen 14-19 años buscan un primer empleo. Efectivamente el mercado laboral está cerrado prácticamente para casi todos los jóvenes, sólo un escaso número parece integrarse en el mundo laboral. Los jóvenes que en su mayoría no pueden trabajar representan el 50% de los parados, así que el paro en otras edades no es tan alto para dar lugar a que las familias queden sin algún miembro ocupado, es decir, todos parados. Si los contratos están en regla los salarios suelen ser sólo suficientes para mantener a un matrimonio con hijos en una proporción variable. Los más beneficiados de la valoración del trabajo, como ya expusimos, pueden mantener estudiando a los descendientes cuando se aspiraba voluntariamente a una titulación. Hay que decir que en esta época las expectativas comienzan a cerrarse, la opinión pública refleja manifestaciones sobre las dificultades de integrarse en el mercado laboral tanto para los titulados como para los que carecían de estudios. Encontramos aquí otra de las consecuencias de los efectos de la crisis: las empresas optan por contratar a los que presentan títulos superiores, normalmente a un precio a la baja que debe de aceptar si aspira a trabajar el titulado aunque la tarea que efectúe no tenga nada que ver con las aptitudes para las que el título le faculta.

Las dificultades que se presentan para los jóvenes de cara a ingresar en el mercado de trabajo exige al Estado un incremento extraordinario de fondos para la enseñanza, aumentándolos un 18% en pesetas reales en 1979 respecto al año anterior; aun sin ser importante este dato refleja el interés por potenciar el sistema educativo, lo que contrasta con el aumento de exigencias a la hora de conceder un título. La dedicación de inversiones públicas a la enseñanza tiene, al menos, dos consecuencias políticas destacables, en primer lugar al mantener a la población inactiva se frena el crecimiento de un número alto de activos que en esas circunstancias engrosarían las cifras del paro, a la vez los inactivos al tener una menor influencia en los asuntos públicos provocaban escasas alteraciones del orden. En segundo lugar los individuos se benefician de la posesión de títulos que les sitúa de los primeros en la línea de salida hacia el mercado laboral. En este sentido el Estado estimula los intereses individuales antes que los colectivos y la estabilidad a las movilizaciones, siempre desestabilizadoras. Desde la perspectiva de los beneficios que podían reportar los títulos hay que destacar que a la vista del mercado laboral no parecen suficientes siempre para alterar las relaciones de

adscripción o de herencia en el trabajo. Es pues normal que a partir de los principios expresados la estadística del país deje de contabilizar como parados a los menores de 16 años a partir del segundo trimestre de 1980. En realidad no trabajaba casi ninguno, con esta medida se les incluye inmediatamente entre los inactivos legalmente cuando están a punto de irrumpir en el mercado laboral. En realidad el mismo mercado ya había excluido a los antiguos aprendices, impidiendo la renovación generacional en las empresas que aún subsistían en 1980. Las escasas salidas forzaban a la población a una mejor y larga preparación para acceder a un cada día más reducido mercado laboral. El año 1980 concluye con 300.000 parados más de los que tenía en su comienzo, dando lugar a que las cifras de ocupados sean ya inferiores a las de 1965 en 5.000 activos ocupados, último año de crecimiento demográfico. Una vez que se elimina la población menor de 16 años del mercado de trabajo, el presupuesto del Estado en educación en 1980 desciende para centrar las inversiones en otros capítulos.

Los estudiantes de enseñanza secundaria crecen llegando al 66,4% del total de la población de 14 a 16 años del país, menos en Málaga. De ellos el 61% estudia bachillerato, en Málaga más posiblemente por carecer de salidas industriales, esto es el 66,6%, aunque lo aprueban menos del 75% frente el 77% que aprueba COU en España. Éstos efectúan sus estudios mayoritariamente en centros privados (58,9%), mientras que en Málaga oficiales y no oficiales se dividen por igual los matriculados (50,9% en centros privados).

El empleo que proporcionaba el sector agrícola disminuía desde hacía bastante tiempo, pero la baja oferta del empleo industrial o de la construcción se debía a la citada crisis de 1973. En 1980 el 45% de la población activa trabajaba en servicios, pero en Málaga este sector alcanza el 59%. Prácticamente todo el empleo que se crea en los últimos años procede de este sector económico. Los trabajadores del sector servicios, cuando son profesionales titulados, entre 1957 y 1980 debían recorrer varias etapas dentro de la enseñanza que le exigían bastantes años de dedicación, así el médico como el abogado o el militar deben cubrir unas exigencias mínimas en preparación para alcanzar el título que les habilita y luego optar a una plaza en el mercado laboral. Toda la población que puede y sabe estudiar se dirigió a ampliar sus estudios para alcanzar la máxima titulación posible en estos últimos años. Mientras el Estado facilitó los medios para continuar los estudios también continuaron este camino aquellas familias en las que sus descendientes no podían pero sabían estudiar, a veces sin saber también pero la dificultad de acceder al mercado laboral permitía continuar los estudios. Hay otro conjunto de activos en el sector servicios que carecen de titulaciones medias o superiores y que en realidad son muy numerosos en Málaga, los asalariados de la hostelería y el comercio, sectores ajenos a la producción que reflejan el estado de las industrias y del sector productivo en la provincia de Málaga.

En conclusión, se explica el crecimiento del número de alumnos en segunda enseñanza por varias causas:

- 1.- En 1960 crecen por el aumento del bienestar familiar,
- 2.- Desde 1967 el crecimiento se debe a exigencias formales del Ministerio de Educación y
- 3.- La política educativa, el aumento del poder adquisitivo de los salarios, el paro y la oferta de trabajo sólo por el sector servicios determina una mayor demanda de títulos. En este último periodo allí donde existe demanda sólo en el sector servicios la tendencia es a titularse en bachillerato o en estudios más avanzados, pero donde existe todavía una dedicación a la industria o a otros sectores productivos, como la construcción, crece el número de estudiantes de formación profesional. No obstante desde 1973, la tendencia es un crecimiento mayor de los alumnos de FP, especialmente en las zonas con un alto porcentaje de fracaso escolar y sin posibilidades de alcanzar un puesto de trabajo en sectores productivos que exijan escasa titulación a los asalariados.



# ANEXO





Fuentes históricas en esta investigación:

Se ha recurrido para la argumentación documental y bibliográfica a los fondos recogidos de, entre otras instituciones, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca General de la Universidad de Málaga, Catálogos en línea entre otros y a los archivos que se relacionan a continuación:

(AGA) Archivo General de la Administración (Madrid)

(AGUG) Archivo General Universitario de Granada

(ASGM) Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Málaga

(INE) Archivo del Instituto Nacional de Estadística de Málaga

## MINISTROS DE EDUCACIÓN (1936-1981)

- En la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado (Burgos, octubre de 1936), la presidencia la ocupa el monárquico José María Pemán, con un vicepresidente, Federico Muntaner, vinculado a la FAE (entidad aglutinadora de la enseñanza religiosa).
- **De febrero de 1938 a abril de 1939, el ministro es Pedro Sainz Rodríguez**, definido como «monárquico sin oscilaciones», «nacionalista integral inspirado en el Siglo de Oro», «Católico a ultranza», etc.
- **De agosto de 1939 a julio de 1951, José Ibáñez Martín**, definido como figura clave de la familia católica del régimen, con raíces en la CEDA y favorecedor del OPUS. Fue Procurador en Cortes y ocupó numerosos cargos públicos en el nuevo régimen franquista: Presidente de la Diputación de Murcia, Embajador en Lisboa, Consejero del Reino, Consejero Nacional y Presidente del Consejo de Estado.
- **De julio de 1951 a febrero de 1956, Joaquín Ruiz Giménez y Cortés**, católico desde siempre, vinculado a la Editorial Católica del cardenal Herrera Oria. Fue Procurador en Cortes y ocupó numerosos cargos públicos durante el régimen franquista: Delegado Nacional de Educación, Teniente Alcalde de Madrid, Director del Instituto de Cultura Hispánica, Embajador ante la Santa Sede y Consejero Nacional.
- **De febrero de 1956 a julio de 1962, Jesús Rubio García-Mina**, falangista de los de antes de la guerra. Fue Procurador en Cortes. Desempeñó varios altos cargos durante la primera década del régimen de Franco, como Subsecretario de Gobernación y Consejero Nacional del Movimiento.
- **De julio de 1962 a abril de 1968, Manuel Lora Tamayo**, químico. En la década de los 50 tuvo responsabilidades en las principales instituciones españolas dedicadas a la investigación: Vocal de la Junta

de Energía Nuclear (1951), y Presidente de la recién creada Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica (1958).

- **De abril de 1968 a junio de 1973, José Luis Villar Palasí**, del Opus Dei. Fue Procurador en Cortes y ocupó distintos cargos públicos antes de ser Ministro de Educación, como Secretario General Técnico del Ministerio de Información y turismo y Director General de Empleo.
- **De junio de 1973 a enero de 1974, Julio Rodríguez Miranda**, un hombre muy vinculado a Carrero Blanco. Fue rector de la Universidad Autónoma de Madrid y era conocido por su integrismo político y la defensa de posiciones de fuerza ante el empuje del movimiento estudiantil. Su mandato fue tan efímero que apenas dio tiempo a llevar a cabo alguna medida. El asesinato de Carrero Blanco en diciembre de 1973 supuso el fin de su mandato.
- **De enero de 1974 a diciembre de 1975, Cruz Martínez de Esteruelas**. Abogado y político. Fue director general del Patrimonio del Estado, Delegado Nacional-Jefe de la Asesoría Jurídica de la Secretaría General del Movimiento y Delegado Nacional de Asociaciones del Movimiento, entre otros cargos. Ocupó el Ministerio de Planificación del Desarrollo antes de ser nombrado Ministro de Educación y Ciencia. Siguió con la implantación y desarrollo de la Ley General con la publicación de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, Régimen Jurídico de los Centros no estatales, etc. Durante la transición fue Presidente de la Unión del Pueblo Español, que se integra, posteriormente, en Alianza Popular. Constituyó en 1981 la Fundación Tomás Moro.
- **De diciembre de 1975 a julio de 1976, Carlos Robles Piquer**. Licenciado en Filosofía y Letras y en Ciencias Políticas y Económicas. Diplomático de carrera. Fue Procurador en Cortes, senador en las Cortes Generales, diputado en la Asamblea de la Comunidad Autónoma de Madrid y diputado al Parlamento Europeo (en el Grupo del Partido Popular Europeo). Fue Coordinador General de Alianza Popular.

- **De julio de 1976 a julio de 1977, Aurelio Menéndez y Menéndez.** Doctor en Derecho. Ha sido miembro del Consejo de Estado, magistrado del Tribunal Constitucional y académico de número de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.
- **De julio de 1977 a abril de 1979, Íñigo Caveró Lataillade,** barón de Carondelet y de la Torre, marqués del Castillo de Aysa. Doctor en Derecho. Fue militante de la organización clandestina Democracia Social Cristiana, liderada por José María Gil-Robles. Posteriormente pasó a Izquierda Democrática. Fue uno de los fundadores del Partido Popular Demócrata Cristiano. Ocupó diversas carteras en la UCD: Educación y Justicia en los Gobiernos de Adolfo Suárez y Cultura en el de Leopoldo Calvo-Sotelo.
- **De abril de 1979 a septiembre de 1980, José Manuel Otero Novas.** Abogado del Estado e inspector de los Servicios del ministerio de Hacienda, Jefe de los Servicios Jurídicos y Secretario General del Banco Exterior de España. Fue uno de los fundadores del grupo «Tácito».
- **De abril de 1979 a febrero de 1981, Luis González Seara.** Doctor en Ciencias Políticas y Sociología y en Derecho. Fue Director del Instituto de Opinión Pública entre 1963-69. Ocupó la jefatura de la Secretaría Particular del ministerio de Información y Turismo (1962), Subdirección General de Orientación (1969), Secretaría de Estado de Investigación y Universidades (1977). Fue presidente Fundador de *Cambio 16* y *Diario 16*.

DATOS OBTENIDOS DE:

ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro (dir.) (2001) Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp.79-119.

CARRILLO-LINARES, Alberto (2008) *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*. Fundación Centro de Estudios Andaluces, Sevilla. p. 376.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón (1990) La enseñanza primaria durante el Franquismo (1936-1975). Barcelona, PPU, pp. 42-43.

<http://fundaciontomasmoro.es/quienes-somos/el-fundador-y-sucesiones-a-la-presidencia>



**MINISTERIO DE TRABAJO  
Y SEGURIDAD SOCIAL**  
INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO

DIRECCION PROVINCIAL  
Avda. de Andalucía, 23  
Teléfono 213 40 00  
Telefax 213 40 49  
29006 MÁLAGA

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL  
INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO  
**18 ABR. 1995 7274**  
DIRECCION PROVINCIAL  
MÁLAGA  
**SALIDA**

Sello del Registro de ENTRADA

ASUNTO:

R/DATOS ESTADISTICOS

DESTINATARIO:

Ma. Carmen Ruiz Perez  
Emilio Ortega Berenguer  
Facultad de Filosofia y Letras  
Leon Tolstoi, S/N  
MÁLAGA

Su referencia:

Nuestra referencia:

JP/JM

Fecha:

18-04-95

Adjunto le remitimos los datos estadísticos disponibles en esta Dirección Provincial, haciéndoles notar que no es posible facilitarles los datos referidos a Málaga, ni por los grupos que nos solicitaban, al no disponer de ellos.

EL JEFE DE LA SECCION DE SERVICIOS  
TECNICOS



Fdo. José Pardo Canales





**TABLA Nº 4**

a Nivel Nacional

<u>AÑOS</u>	<u>DESEMPLEADOS (A)</u>	<u>DESEMPLEO REGISTRADO(B)</u>	<u>RECURSOS HUMANOS EXCEDENTES(A+B)</u>	<u>TASAS TOTALES DE RECURSOS EXCEDENTES</u>
1940	-	440.145	440.145	5,10
1941	4.322	450.013	454.335	5,13
1942	2.239	294.529	296.768	3,27
1943	1.491	225.493	226.984	2,44
1944	1.536	158.774	160.310	1,68
1945	2.036	147.949	149.985	1,54
1946	5.575	178.135	183.710	1,85
1947	14.885	138.769	158.654	1,51
1948	21.071	117.020	138.091	1,33
1949	46.101	160.056	206.157	1,94
1950	50.845	166.183	227.028	2,10
1951	65.443	144.238	209.681	1,98
1952	65.145	106.544	171.689	1,56
1953	51.257	107.158	158.415	1,43
1954	60.280	122.603	182.883	1,64
1955	71.573	112.109	183.682	1,63
1956	63.698	105.887	169.585	1,50
1957	69.480	91.141	160.621	1,41
1958	56.615	80.967	137.582	1,20
1959	42.437	79.940	122.377	1,06
1960	53.938	114.387	168.325	1,44
1961	95.738	124.578	220.316	1,88
1962	101.517	97.777	199.294	1,68
1963	109.580	100.182	209.762	1,76
1964	126.403	129.644	256.047	2,10
1965	84.760	147.074	231.834	1,88
1966	68.363	123.227	191.590	1,54
1967	36.452	146.342	182.794	1,45
1968	78.122	182.017	260.139	2,06
1969	112.205	158.885	271.090	2,15
1970	105.538	145.645	251.183	1,96
1971	120.984	190.273	311.257	2,42
1972	110.143	190.910	301.053	2,30
1973	101.144	149.559	250.703	1,87
1974(Dic)	55.281	200.594	255.875	1,91
1975 "	24.477	307.219	331.696	2,48
1976 "	15.496	447.391	462.887	3,41
1977 "	14.522	661.683	676.205	5,11
1978(Jul)	8.000	828.036	828.036	6,24

ANEXO 2  
CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO, 1970-1976

DESARROLLO DEL CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO Y DE EXTINCIÓN DE LOS ANTERIORES PLANES DE ESTUDIO									
CURSO	ENSEÑANZAS DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO	BUP	COU	FORMACIÓN PROFESIONAL					ENSEÑANZAS DE L
	EGB								ENS. PRIMARIA BAC
1970-71(5)	1º, 2º, 3º y 4º								5º, 6º, 7º y 8º
1971-72(6)	1º, 2º, 3º, 4º y 5º								2º, 3º
1972-73(7)	1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º								7º y 8º
1973-74(8)	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º y 7º								4º
1974-75(9)	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º								
1975-76	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º								
	(1) Plan de 1967								
	(2) Orden ministerial de 3 de junio de 1967 (Boletín Oficial del Estado del 22)								
	(3) Plan 1957								
	(4) Plan 1963								
	Σ Período transitorio de enseñanzas de adaptación y transición para los alumnos que no tengan el título de Bach. Elemental y para aquellos otros mayores de catorce años que no superen la prueba de nivel.								
	* Los Centros que tuvieran establecido el curso de transformación del Bach. Elem. general al técnico (antiguo laboral), con arreglo al art. 1º del Decreto de 6-7-1956 (BOE 11 de agosto), podrán impartir esas enseñanzas								
	# Los "planes especiales" antiguos para el Bachillerato Elemental de Secciones Filiales y Estudios Nocturnos quedan extinguidos el 30-9-1970, conforme a la Orden ministerial de 3-6-1967 (BOE del 22).								
	(5) Por "enseñanza libre" podrán prepararse los alumnos a las pruebas correspondientes de todos los planes a extinguir del Bachillerato Elemental y Superior y del curso Preuniversitario.								
	(6) Por "enseñanza libre" podrán prepararse los alumnos a las pruebas de los planes a extinguir del Bach. Elem. y Sup. y Preu. La convocatoria de sept. 1972 será la última para los alum. de Bach. Elem. (plan 1957) según i								
	(7) Por "enseñanza libre" podrán prepararse los alum. a las pruebas de los planes a extinguir del Bach. Elem., Sup. y Preu. Se exceptúan los cursos del Bach. Elem. (plan 1957), cuyas convocatorias por enseñanza libre ca								
	(BOE del 22). La convocatoria de sept. de 1973 será la última para los alumnos del plan de estudios de Bach. Elem. técnico y para Preu. También será la última para los alumnos del 1er curso de								
	Δ Por Decreto 1380/1972 de 25 de Mayo se aprueba la implantación del Bachillerato unificado y polivalente hasta el curso 1975-76.								
	(8) Por "ens. libre" podrán prepararse los alum. a las pruebas de estos planes: a) Bach. Elem. unificado (plan 1967), salvo el curso 1º b) Bach. Sup. de Letras y Ciencias (plan 1957) y c) Bach. Sup. técnico. A través de								
	derecho a acceder al 3er curso del Bach. Elem. (plan 1967 a extinguir) los que posean el certificado de estudios primarios, de acuerdo con las normas de la O.M. 14-1-1967 (BOE del 25). La convocatoria de sept. c								
	del 2º curso del plan de estudios de 1967 del Bach. Elem. unificado y para los del curso 5º del Bach. Sup. (plan de 1957).								
	(9) Por última vez a través de la ens. libre podrán ejercer su derecho a acceder al 3er curso del Bach. Elem. (plan 1967, a extinguir) los poseedores del certificado de estudios primarios, de acuerdo con la O.M. 14-1-196								
FUENTE: MEC (1972) "Informe sobre la política educativa. 19 de diciembre de 1972". Anexo I, págs. 95-99									
Elaboración propia									

## CRONOLOGÍA POLÍTICA EDUCATIVA (1938-1980)

1938-2-1	Pedro Sainz Rodríguez es nombrado Ministro de Educación Nacional.
	- Supresión del laicismo, la coeducación y la enseñanza en lenguas nacionales.
	- Censura en los libros de texto.
	- Depuraciones.
	- Restauraciones y apoyo a las órdenes religiosas.
1938-9-20	- <b>Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza</b> (sustituye al de Villalobos, 1934). Entrega del nivel medio a la Iglesia y órdenes religiosas, subvencionándose estos centros.
1939	Ibáñez Martín, Ministro de Educación Nacional
	- Se crea el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
1940-3-1	- <b>Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo:</b> limpieza de profesores.
1940, julio	- Sustitución del Plan de Estudios en Magisterio. Control de los estudiantes, debían encuadrarse en el SEM (Servicio Español del Magisterio).
1943	- <b>Ley de Ordenación Universitaria.</b> Control del conjunto de las universidades por la Iglesia católica y el Movimiento.
1945-7-17	- <b>Ley de Instrucción Primaria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Se refuerza la influencia de la Iglesia y la Falange en este nivel.</li> <li>•Se establece la asistencia obligatoria a los centros de 6-12 años.</li> <li>•Es un ciclo educativo en sí mismo, no conecta orgánicamente con la Segunda Enseñanza.</li> </ul>
1949, julio	- <b>Ley de Bases de la Formación Profesional.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Girón en el Ministerio de Trabajo.</li> <li>•Sólo fue un planteamiento de ordenación. Nunca será desarrollado.</li> <li>•Se intentaba permitir cursar, a los hijos de los trabajadores, un bachillerato acorde con su</li> </ul>

	clase en centros especiales.
1951	Ruiz Giménez, Ministro de Educación Nacional
	- Enseñanza Primaria: no hay cambios.
1953-2-26	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Se eliminan los elementos más demagógicos y totalitarios.</li> <li>•Continúan controlando la Segunda Enseñanza las órdenes religiosas.</li> <li>•Mayor preocupación por los problemas técnicos, es más racional y de mejor calidad técnico-pedagógica.</li> <li>•División del Bachillerato: elemental (4 cursos y reválida) y superior (2 cursos) y reválida.</li> <li>•Preuniversitario y prueba de madurez.</li> </ul> </li> <li>División del Bachillerato Superior en Ciencias y Letras.</li> </ul>
1953-12-22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley que regula las construcciones escolares. Convenio entre el Estado y las corporaciones locales.</li> </ul>
1954-7-15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley que establece un cauce de promoción a la iniciativa no estatal: beneficios fiscales, créditos oficiales.</li> </ul>
1955-7-20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ley sobre Formación Profesional Industrial</b> (vuelve Girón a su política de F.P.). Se regula en estrecha relación con la industria del país.</li> <li>Se garantiza la presencia de la Iglesia.</li> <li>La Enseñanza Media Profesional se divide en: escuelas de preaprendizaje (2 cursos), escuelas de aprendizaje (3 años), escuelas de maestría (2 años para la obtención del título de oficial y otros 2 para el de maestro). En la cúpula, las Universidades Laborales.</li> <li>No se integra la FP en el sistema educativo, se hará con la Ley de 1970.</li> </ul>
1956	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley que autoriza la emisión de deuda pública para la construcción de escuelas.</li> </ul>
	- Protesta estudiantil en la Universidad.
1956, febrero	Rubio-García Mina, Ministro de Educación

	- Entrada de López Rodó en el Gobierno: Tecnocracia.
1957-5-31	- <b>Plan de Estudios para el Bachillerato:</b> Reducción del número de asignaturas y extensión de los programas.
1957-7-20	- <b>Nueva Ley de Formación Profesional Industrial.</b> •Se desbloquea el acceso al título de ingeniero. Eliminación del examen de ingreso, en su puesto se introduce el curso selectivo de 2 años de duración. Necesidad de mano de obra. •Se incorporan al Ministerio de Educación. Dos grados de enseñanza: 1.-las Escuelas Técnicas de Grado Medio (formación de carácter práctico). Título de Aparejador. 2.- Escuelas Técnicas Superiores (formación científica). Título de Ingeniero o Arquitecto.
1960	- Campaña por la Reforma Democrática de la Universidad.
1962, julio	Lora Tamayo, Ministro de Educación y Ciencia
1964-4-29	- <b>Por ley se amplía el periodo de escolaridad obligatoria hasta los 14 años.</b> Se posibilita la incorporación al tercer curso de Bachillerato General o Laboral, con la posesión del certificado de estudios primarios.
1965-1967	- Oposición de los estudiantes universitarios a las asociaciones que el gobierno quiso imponer como sustitución del SEU (disuelto en 1965).
1965-12-21	- <b>Reforma de la Enseñanza Primaria.</b> •Enseñanza gratuita (por primera vez). Prioridad de gratuidad en los centros estatales sobre los no estatales. •Se elevan los estudios de Magisterio: se exige el título de Bachillerato Superior para ingresar en la Escuela Normal.
1967-4-8	- <b>Ley que unifica el primer ciclo de Bachillerato.</b> •Desaparece el bachillerato laboral elemental. •Queda derogada la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se mantiene la división del Bachillerato Superior en Ciencias y letras, y el Bachillerato Superior Técnico.</li> <li>•Se potencia la extensión del Bachillerato Elemental.</li> </ul>
	- Campaña de Alfabetización de adultos.
	- Se crea el Bachillerato Radiofónico.
	- Creación de una amplia red de escuelas comarcales y transportes en las zonas rurales.
1968, abril	Villar Palasí, Ministro de Educación y Ciencia
1969	- Publicación del <i>Libro Blanco</i> sobre Reforma Educativa.
1970-8-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ley General de Educación y Financiación Educativa.</b></li> <li>•Educación General Básica igual y gratuita para todos. Principio de la integración social a través de la escuela.</li> <li>•Necesitaba una reforma fiscal. La Comisión de Hacienda no lo consideró adecuado.</li> <li>•Igualdad de Oportunidades.</li> <li>•Relaciones de Educación y Trabajo.</li> <li>•Apertura pedagógica, calidad, planificación...</li> <li>•Conexión e interrelación entre los distintos niveles, ciclos y modalidades, permitiendo el paso de uno a otro, así como la posibilidad de reincorporarse quienes hubiesen interrumpido sus estudios.</li> <li>•Reorganización de los niveles educativos: preescolar, EGB, BUP, COU y Universidad.</li> </ul> <p>Formación Profesional: no es considerado como un nivel educativo. Sin embargo, se llevará a cabo una reforma. F.P. de primer grado a partir de los 14 años, canalizándose hasta este subsistema los alumnos que sólo han obtenido el certificado de escolaridad.</p>
1970-12-31 y 1971-1-28	- Decretos de reforma de los servicios centrales y periféricos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de 3 nuevas universidades en Madrid, Barcelona y Bilbao.</li> <li>- Creación de los ICE (Institutos de Ciencias de</li> </ul>



	la Educación).
1973, junio	Julio Rodríguez, Ministro de Educación.
1974, enero	Martínez Esteruelas, Ministro de Educación.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siguió con la implantación y desarrollo de la Ley General.</li> <li>- Publicación de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos.</li> </ul>
1975, diciembre	Carlos Robles Piquer, Ministro de Educación.
1976, julio	Aurelio Menéndez y Menéndez, Ministro de Educación
1977, julio	Íñigo Cavero, Ministro de Educación
1977, octubre	Firma de los <b>Pactos de la Moncloa</b>
1978, diciembre	<b>Constitución.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principio de la democratización de la enseñanza.</li> <li>- Reconocimiento de la importancia histórica y tradicional de la enseñanza privada.</li> <li>- Conceptualización de la educación como sector público.</li> </ul>
<b>1979, abril</b>	<b>José Manuel Otero, Ministro de Educación</b>
1980	<b>Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera ley general sobre la educación del período democrático.</li> <li>- Derecho de los padres a elegir el tipo de educación que querían para sus hijos.</li> </ul>

## **SOPORTE LEGAL EN LA EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS (1938-1990)**

### **ENSEÑANZAS MEDIAS**

- Ley (Bases) de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de Septiembre de 1938.
- Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional (BOE núm. 198, de 17 de julio de 1949).
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (Institutos Nacionales de Enseñanza Media) (BOE de 27 de febrero de 1953).
- Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial (BOE núm. 202, de 21 de julio de 1955).
- Ley 11/1962 de 14 de abril, sobre extensión de la Enseñanza Media (BOE núm. 91, de 16 de abril de 1962).
- Ley 24/1963 (2 marzo 1963) sobre Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 5 de marzo de 1963).
- Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media (BOE núm. 86, de 11 de abril de 1967).

### **ENSEÑANZA PRIMARIA**

- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE núm. 199, de 18 de julio de 1945): obligatoriedad de la Enseñanza Primaria hasta los 12 años.
- Ley de Construcciones Escolares (1953)
- Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años (BOE núm. 107, de 4 de mayo de 1964).
- Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE» núm. 306, de 23 de diciembre de 1965).

### **LEYES GENERALES**

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).
- Constitución de 1978
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

**DESAJUSTES EDAD ESCOLAR-EDAD LABORAL (1900-1985)**

LEGISLACIÓN LABORAL	LEGISLACIÓN EDUCATIVA
<p><b><u>Ley Orgánica de 13 de marzo de 1900</u></b> Fijando las condiciones de trabajo de las mujeres y niños (Gaceta del 14) (Art. 1º) “Los menores de ambos sexos que no hayan cumplido diez años, no serán admitidos en ninguna clase de trabajo”</p>	<p><b><u>Decreto de 26 de octubre de 1901</u></b> estableciendo presupuesto para atender al pago de personal y material de las Escuelas Públicas de Primera Enseñanza (Gaceta de 30 de octubre). (Art. 6º) “Los padres y tutores o encargados enviarán a las Escuelas Públicas, elementales o superiores, a sus hijos o pupilos desde la edad de seis años hasta los doce...” Fue ratificado este Decreto posteriormente en la <u>Ley de 23 de junio de 1909</u>.</p>
<p><b><u>Ley de 21 de noviembre de 1931</u></b> (Contrato de trabajo) Gaceta del 22)</p>	<p><b><u>Ley de 18 de mayo de 1923</u></b> por el que se aprueba el Estatuto general del Magisterio de Primera Enseñanza (Gaceta del 19).</p>
<p><b><u>Decreto de 25 de septiembre de 1934</u></b> prohibiendo a los menores de catorce años el trabajo agrícola (Gaceta 2 de octubre)</p>	
<p><b><u>Ley de Contrato de Trabajo de 1944</u></b> (Decretos de 26 de enero y 31 de marzo) (BOE 24 Febrero y 11 Abril) “No podrán celebrar contratos de aprendizaje los menores de uno u otro sexo que no hayan pasado la edad escolar obligatoria” (Art. 134). “Los menores de uno u otro sexo que no hayan cumplido catorce años no serán admitidos en ninguna clase de trabajo. De esta prohibición quedan exceptuados el trabajo agrícola y el que se verifique en los talleres de familia”</p>	<p><b><u>Ley de 17 de julio 1945</u></b> sobre Educación Primaria (BOE del 18). “El Estado, en cumplimiento de sus deberes en orden del bien común, declara obligatorio un mínimo de educación para todos los españoles”. “Períodos de graduación escolar: Primero.- Periodo de iniciación (...). Segundo.- Periodo de enseñanza elemental: de los seis a los diez años. Tercero.- Periodo de perfeccionamiento: de los diez a los doce años. Cuarto.- Periodo de iniciación profesional: de los doce a los quince. (...) De estos periodos son estrictamente obligatorias en todas las escuelas el segundo y el tercero...” (Art. 18)</p>
<p><b><u>Ley 16/1976</u></b> de Relaciones Laborales (8 de Abril, BOE del 21) “La edad mínima de admisión al trabajo se fija</p>	<p><b><u>Ley 27/1964</u></b> de 29 de abril (BOE de 4 de mayo), por la que se amplía el periodo de escolaridad obligatoria de los seis a los catorce</p>

<p>en los dieciséis años cumplidos” (Art. 6.1.)  “El contrato de formación en el trabajo podrá celebrarse a partir de los quince años cumplidos, siempre con la asistencia del representante legal del menor de dieciocho años y se formalizará por escrito” (Art. 7.2)</p>	<p>años, ofreciendo a los ciudadanos, al menos en teoría, el acceso a los centros docentes según capacidad intelectual, preferencias y aptitudes.</p> <p><b>Ley 169/1965</b> de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE del 23), donde se declara obligatoria para todos los españoles una educación básica de 8 cursos, desde los 6 a los 14 años (Art. 12).</p>
<p><b>Estatuto de los Trabajadores</b> (Ley 8/1980, de 10 de marzo) y texto refundido (Decreto 1/1995, de 24 de marzo)  “Se prohíbe la admisión al trabajo a los menores de dieciséis años” (Art. 6.1).  “El contrato para la formación (...) se podrá celebrar con trabajadores mayores de dieciséis años y menores de veintiún años que carezcan de la titulación requerida para realizar un contrato en prácticas” (Art. 11.2ª).</p>	<p><b>Ley 14/1970</b>, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970)  “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado  Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza” (Art. 2.2ª).</p>
	<p><b>Ley Orgánica 1/1990</b>, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990)</p>

RUIZ RODRIGO, C. (2013) *La fábrica o la escuela. Trabajo infantil y educación protectora en la España de los siglos XIX y XX*. Dykinson, S.L., Madrid, 207-226.  
Elaboración propia.

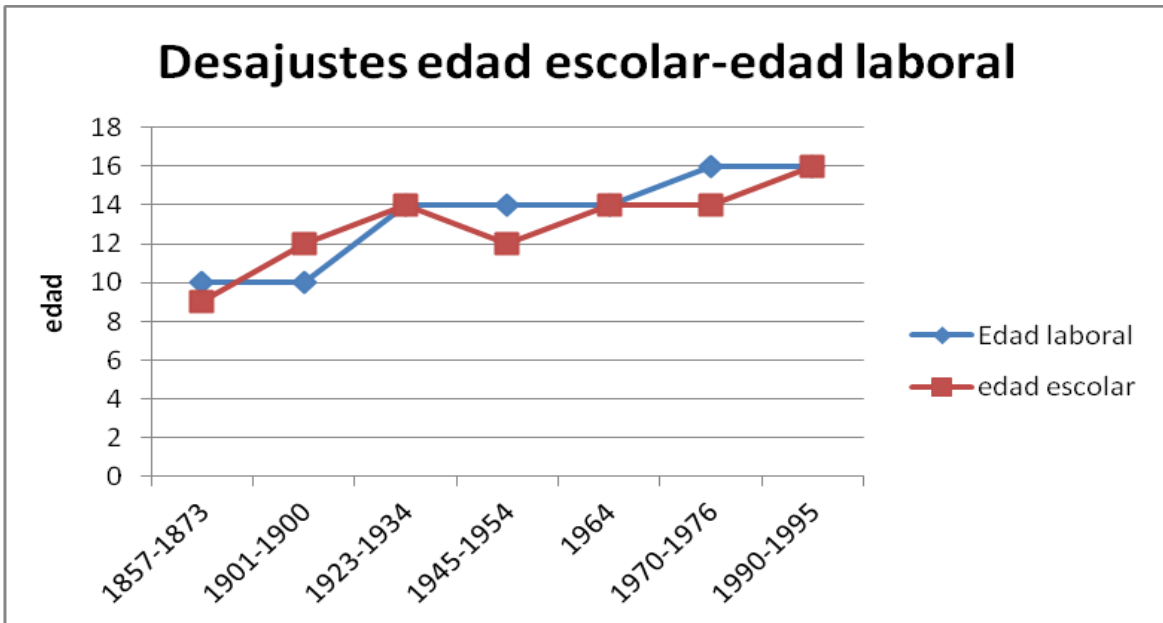




TABLA 1  
ANALFABETISMO EN ESPAÑA Y MÁLAGA (1960-1981)

Tabla 1

ANALFABETISMO									
POBLACION DE 10 Y MAS AÑOS Y TASAS DE ANALFABETISMO POR EDAD (analfabetos por 1000 habitantes)									
MALAGA					ESPAÑA				
TOTAL			15-19 años		TOTAL			15-19 años	
Total	Tasa	Total	Tasa	Total	Tasa	Total	Tasa	Total	Tasa
1960 (1)	610221	24,60	67999	12,50	24859900	13,64			
1965 (2)	626628	15,30	69030	4,36	26649578	8,10	2633312	2,28	
1970 (3)	667599	15,16	69528	3,10	27611195	8,80	2709334	1,80	
1975 (4)	729805	10,56	82223	1,57	29532257	7,00	3058578	1,40	
1981 (5)	829913	9,66	95091	1,10	31299961	6,36	3263312	0,80	
(1) Datos para Málaga : Presidencia del Gobierno; INE "Censo de Población y de las viviendas de España según la inscripción realizada el 31 de diciembre de 1960", T.III Población, vol. 2.									
Los datos para el Total Nacional están recogidos del Anuario de 1981									
(2) INE (1969) "Estadísticas de la Población de España. Deducidas del Padrón Municipal de Habitantes del año 1965". Madrid.									
(3) INE " Censo de la población de España. Según la inscripción realizada el 31 de diciembre de 1970. Provincia de Málaga", T.II-29. Características de la población.									
(4) Minist. de Econom.; INE "Características de la población española deducidas del Padrón Municipal de habitantes. Según la inscripción realizada el 31 de diciembre de 1975". Andalucía, T.I, vol. 8.									
(5) INE: Censo de Población 1981. Tomo III (Málaga). Madrid, 1984.									
NOTA: Se consideran analfabetos la población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir									
FUENTE: Instituto Nacional de Estadística									
Elaboración propia									













































































**Tabla 35**



TABLA 37  
PARADOS POR SEXO Y EDAD. ESPAÑA, 1964-1980

PARADOS TOTALES Y DE 14 A 19 AÑOS							
	TOTAL						
	Total	Varones	Mujeres	14-19	Total	Varones	Mujeres
1964	208300	100		57833	100		
1er Trim.							
2º "	174500	139300	35200	50800	38700	12100	
3er "	220200	174500	45700	59400	44300	15100	
4º "	230200	188300	41900	63300	50500	12800	
1965	194550	93		53600	93		
1er Trim.	279200	247100	32100	73900	60300	13600	
2º "	173900	146500	27400	53200	40900	12300	
3er "	166500	144700	21800	44100	37200	6900	
4º "	158600	137500	21100	43200	36500	6700	
1966	113200	54		32050	55		
1er Trim.							
2º "	110700	90800	19900	33200	25200	8000	
3er "							
4º "	115700	105700	10000	30900	26800	4100	
1967	129250	62		34350	59		
1er Trim.							
2º "	121600	109600	12000	32000	27500	4500	
3er "							
4º "	136900	123600	13300	36700	31500	5200	
1968	130550	63		37850	65		
1er Trim.							
2º "	122400	102400	20000	36200	26700	9500	
3er "							
4º "	138700	121600	17100	39500	31900	7600	
1969	123000	59		35085	61		
1er Semestre	128500	110200	18300	34100	27300	6800	
2º "	117500	101100	16400	36800	28800	8000	
1970	134200	64		45550	79		
1er Semestre	122400	106600	15800	39400	31400	8000	
2º "	146000	118200	27800	51700	39200	12500	
1971	192400	92	156600	35800	65000	112	48700
1972	277678	133	221958	55720	88905	154	64383
1973	282793	136	221923	60870	82100	142	55534
1974	308281	148	219662	88619	109540	189	67351
1975	535373	257		177278	307		
1er Semestre	451163	328654	122509	141051	84898	56153	
3er Trim.	531617	387312	144305	184909	109309	75600	
4º "	623338	471987	151351	205873	131018	74855	
1976	658376	316		202497	350		
1er Trim.	632832	488179	144653	159932	101566	58366	
2º "	634372	486303	148069	158956	98258	60698	
3er "	667400	452000	215400	239100	128000	111100	
4º "	698900	480000	219000	252000	133000	119000	
1977	748450	359		273800	473		
1er Trim.	705800	490600	215100	247700	134300	113300	
2º "	679100	470800	208300	237000	131700	106300	
3er "	777100	520200	256900	296900	159600	137300	
4º "	831800	557300	274500	313600	168300	145300	
1978	991175	476		361025	624		
1er Trim.	929400	616100	313300	339900	176400	163400	
2º "	938000	629100	308900	331500	175300	156200	
3er "	1014000	662700	351300	377000	199100	177900	
4º "	1083300	713000	370300	395700	211900	183800	
1979	1162300	558		400233	692		
1er Trim.	1139700	757800	381900	393600	209700	183900	
2º "	1128000	762200	365800	379800	215600	164300	
3er "	1219200	811600	407600	427300	239200	188000	
4º "							
1980	1470900	706		477500	826		
1er Trim.	1470900	986800	484100	477500	260400	217100	
NOTA: Las cifras en negrita son medias anuales							
# Cálculos propios, a partir de los datos de la EPA, desde el 1er semestre de 1973 hasta el 2º trimestre de 1976.							
Encuesta de Población Activa. Ver trimestre (semestre o año) correspondiente							
Fuente: Instituto Nacional de Estadística							
Elaboración propia							

**Tabla 37**



TABLA 38  
TASAS DE PARO POR EDAD Y SEXO. ESPAÑA, 1964-1980

ESPAÑA: TASA DE PARO TOTAL Y DE 14-19 AÑOS						
	TOTAL			14-19		
	Total	Var	Muj	Total	Var	Muj
<b>1964</b>	<b>1,80</b>			<b>3,70</b>		
1er Trim.						
2º "	1,50	1,60	1,30	3,30	3,80	2,30
3er "	1,90	2,00	1,60	3,70	4,30	2,80
4º "	2,00	2,10	1,50	4,10	5,00	2,30
<b>1965</b>	<b>1,60</b>			<b>3,30</b>		
1er Trim.	2,30	2,70	1,10	4,60	5,80	2,40
2º "	1,40	1,60	0,90	3,30	3,90	2,10
3er "	1,40	1,60	0,70	2,70	3,60	1,20
4º "	1,30	1,50	0,70	2,70	3,50	1,20
<b>1966</b>	<b>1,00</b>			<b>2,00</b>		
1er Trim.						
2º "	0,90	1,00	0,70	2,10	2,50	1,40
3er "						
4º "	1,00	1,20	0,40	2,00	2,70	0,70
<b>1967</b>	<b>1,00</b>			<b>2,10</b>		
1er Trim.						
2º "	1,00	1,20	0,40	2,00	2,80	0,80
3er "						
4º "	1,10	1,30	0,50	2,30	3,20	0,90
<b>1968</b>	<b>1,00</b>			<b>2,50</b>		
1er Trim.						
2º "	1,00	1,10	0,70	2,40	2,80	1,80
3er "						
4º "	1,10	1,30	0,60	2,60	3,30	1,40
<b>1969</b>	<b>1,00</b>			<b>2,30</b>		
1er Semestre	1,10	1,20	0,60	2,30	2,80	1,30
2º "	1,00	1,10	0,60	2,40	2,90	1,40
<b>1970</b>	<b>1,10</b>			<b>3,00</b>		
1er Semestre	1,00	1,10	0,50	2,60	3,20	1,40
2º "	1,20	1,30	0,90	3,40	4,00	2,20
<b>1971</b>	<b>1,50</b>	1,70	1,10	<b>4,20</b>	5,10	2,70
<b>1972</b>	<b>2,10</b>	2,30	1,60	<b>5,50</b>	6,70	3,80
<b>1973</b>	<b>2,10</b>	2,30	1,70	<b>5,70</b>	6,60	4,40
<b>1974</b>	<b>2,30</b>			<b>7,40</b>		
<b>1975</b>	<b>4,00</b>			<b>11,20</b>		
1er Semestre	3,40	3,40	3,20	9,80	10,20	9,20
3er Trim.	4,00	4,00	3,80	11,60	12,10	11,00
4º "	4,70	4,90	4,10	12,30	13,60	10,60
<b>1976</b>	<b>4,90</b>			<b>13,40</b>		
1er Trim.	4,70	5,10	3,90	11,90	13,00	10,40
2º "	4,80	5,10	4,00	11,60	12,50	10,30
3er "	5,00	4,80	5,70	14,50	13,40	16,20
4º "	5,30	5,10	5,70	15,50	14,30	17,10
<b>1977</b>	<b>5,70</b>			<b>17,00</b>		
1er Trim.	5,37	5,24	5,68	15,35	14,56	16,39
2º "	5,17	5,02	5,54	15,22	14,69	15,95
3er "	5,88	5,53	6,73	18,06	17,04	19,41
4º "	6,27	5,93	7,09	19,17	18,01	20,70
<b>1978</b>	<b>7,50</b>			<b>23,40</b>		
1er Trim.	7,01	6,56	8,11	21,27	19,40	23,75
2º "	7,13	6,73	8,12	22,01	20,41	24,13
3er "	7,70	7,08	9,74	24,32	22,62	26,55
4º "	8,20	7,60	9,70	26,00	24,40	28,00
<b>1979</b>	<b>8,90</b>			<b>27,40</b>		
1er Trim.	8,70	8,20	10,00	26,50	24,90	28,50
2º "	8,70	8,30	9,70	26,50	26,20	26,80
3er "	9,30	8,70	10,70	29,10	28,50	29,90
4º "						
<b>1980</b>	<b>11,20</b>			<b>34,00</b>		
1er Trim.						
2º "	11,20	10,80	12,30	34,00	32,20	36,50
NOTA: Las cifras en negrita son medias anuales						
#Cálculos propios, a partir de las cifras absolutas dadas en los libros correspondientes, desde abril-junio 1964 hasta oct.-dic. 1976.						
INE. Encuesta de población activa. Avance. Ver trimestre (semestre o año) correspondiente.						
FUENTE: Instituto Nacional de Estadística						
Elaboración propia						

**Tabla 38**

TABLA 39  
PARADOS QUE BUSCAN PRIMER EMPLEO. TOTAL DE LA POBLACION. ESPAÑA, 1964-1980

ESPAÑA: PARADOS QUE BUSCAN SU PRIMER EMPLEO. Total				
	POBLACION TOTAL			
	Total		Varones	Mujeres
<b>1964</b>	<b>26300</b>	<b>100</b>		
1er Trim.				
2º "	38800		25600	13200
3er "	21600		16000	5600
4º "	18500		14600	3900
<b>1965</b>	<b>18625</b>	<b>71</b>		
1er Trim.	28200		20500	7700
2º "	17300		11100	6200
3er "	14300		10700	3600
4º "	14700		10500	4200
<b>1966</b>	<b>15400</b>	<b>58</b>		
1er Trim.				
2º "	17100		11400	5700
3er "				
4º "	13700		11000	2700
<b>1967</b>	<b>13750</b>	<b>52</b>		
1er Trim.				
2º "	13500		11100	2400
3er "				
4º "	14000		11400	2600
<b>1968</b>	<b>16900</b>	<b>64</b>		
1er Trim.				
2º "	16100		12600	3500
3er "				
4º "	17700		13500	4200
<b>1969</b>	<b>18200</b>	<b>69</b>		
1er Trim.				
2º "	17500		11200	6300
3er "				
4º "	18900		14200	4700
<b>1970</b>	<b>27300</b>	<b>104</b>		
1er Trim.				
2º "	22400		16600	5800
3er "				
4º "	32200		22600	9600
<b>1971</b>	<b>53000</b>	<b>201</b>	<b>38600</b>	<b>14400</b>
<b>1972</b>	<b>66018</b>	<b>251</b>	<b>44052</b>	<b>21966</b>
<b>1973</b>	<b>56848</b>	<b>216</b>	<b>37976</b>	<b>18872</b>
<b>1974</b>	<b>87533</b>	<b>333</b>	<b>48353</b>	<b>39180</b>
<b>1975</b>	<b>131039</b>	<b>498</b>		
1er Sem.	100508		52685	47823
3er Trim.	140440		70928	69512
4º "	152170		86000	66170
<b>1976</b>	<b>194485</b>	<b>739</b>		
1er Trim.	130941		73492	57449
2º "	123600		71098	52502
3er "	256100		120900	135300
4º "	267300		129600	137700
<b>1977</b>	<b>289125</b>	<b>1100</b>		
1er Trim.	248700		122900	125800
2º "	246500		123800	122700
3er "	322200		156200	166000
4º "	339100		168400	170700
<b>1978</b>	<b>398925</b>	<b>1517</b>		
1er Trim.	353000		169800	183200
2º "	361000		177800	183200
3er "	436800		219900	216900
4º "	444900		225200	219700
<b>1979</b>	<b>491500</b>	<b>1869</b>		
1er Trim.	439700		227100	212700
2º "	448500		239700	208800
3er "	514100		269000	245100
4º "	563700		288200	275400
<b>1980</b>	<b>568100</b>	<b>2074</b>		
1er Trim.	568100		283900	284200
NOTA: Las cifras en negrita son medias anuales				
Cálculos propios, a partir de los datos de la EPA, desde el 1er semestre de 1973 hasta el 2º trimestre de 1976.				
Encuesta de Población Activa. Ver trimestre (semestre o año) correspondiente				
Fuente: Instituto Nacional de Estadística				
Elaboración propia				

**Tabla 39**





TABLA 40  
PARADOS POR SECTORES ECONOMICOS. TOTAL DE LA POBLACION. ESPAÑA, 1972-1980

ESPAÑA: PARADOS TOTALES POR SECTORES ECONÓMICOS																										
AMBOS SEXOS		Agricultura		Industria		Construcción		Servicios		No clasificables		% PARAD. EN CADA SECTOR - TOT. ACTIV. EN CADA SECTOR														
TOTAL												Total	Agricult.	Indust.	Const.	No clasif.	Agricult.	Indust.	Const.	No clasif.	% PARAD. EN CADA SECTOR - TOT. ACTIV. EN CADA SECTOR	% PARAD. EN CADA SECTOR - TOT. ACTIV. EN CADA SECTOR	% PARAD. EN CADA SECTOR - TOT. ACTIV. EN CADA SECTOR	% PARAD. EN CADA SECTOR - TOT. ACTIV. EN CADA SECTOR		
1972	277 678	60058	51770	52299	100	52299	100	43518	54838	67494	2,2	1,8	1,6	3,7	1,3	55,4	0,4	0,4	0,3	0,5	0,4	20,9	19,5	16,4	22,8	24,3
1973	282 793	59007	53051	76 530	112	70199	109	43518	54838	67494	2,2	1,8	1,6	3,7	1,3	55,4	0,4	0,4	0,3	0,5	0,4	20,9	19,5	16,4	22,8	24,3
1974	308 281	109 415	53051	76 530	112	70199	109	43518	54838	67494	2,2	1,8	1,6	3,7	1,3	55,4	0,4	0,4	0,3	0,5	0,4	20,9	19,5	16,4	22,8	24,3
1975	353 373	189 831	151 41	90 368	163	126 091	272	104 511	162	131 288	4,1	2,9	2,5	9,4	2	91,1	0,6	0,7	1,0	0,8	1,0	15,5	16,9	23,5	19,5	24,5
1er Sem.	451 163	67 363	85 139	10 903	89 249	10 507																				
2er Trim.	531 617	105 46	120 535	99 662	141 099																					
3er Trim.	623 338	101 437	148 832	124 622	152 258																					
4º *	690 478	244 785	102 970	186 159	496 344	123 098	192	225 599	392	5,2	2,8	2,9	11,7	2,4	87,8	0,6	0,8	1,2	0,9	1,7	11,4	14,9	23,1	17,9	32,7	
1er Trim.	632 832	81 756	108 079	176 495	135 492	131 010																				
2º *	762 781	100 085	119 401	172 230	130 838	234 887																				
3er *	667 400	68 800	139 100	109 800	264 800																					
4º *	698 900	65 400	97 600	144 100	119 700	272 200																				
1977	748 450	265 743	106 000	185 152	800	330 125	450	194 291	325 506	5,6	2,8	2,9	11,1	2,3	92,3	0,6	0,8	1,1	0,9	2,2	9,9	13,6	20,4	16,8	38,9	
1er Trim.	705 500	63 500	106 000	156 900	125 700	253 600																				
2º *	679 100	73 600	89 800	146 200	111 600	247 900																				
3er *	777 100	77 800	102 200	148 300	124 800	324 000																				
4º *	831 800	82 300	110 200	158 800	139 700	358 800																				
1978	911 775	86 700	149 125	270 195	025 421	170 150	264 387	700 673	7,5	3,3	4,2	14,2	3,2	95,5	0,6	1,1	1,5	1,5	1,3	2,9	8,7	15,0	19,7	17,2	39,1	
1er Trim.	929 440	86 900	138 700	191 500	158 600	353 700																				
2º *	939 000	78 900	145 900	193 800	156 300	363 200																				
3er *	101 400	79 400	144 600	192 500	171 500	416 000																				
4º *	108 300	101 600	167 300	202 300	194 200	417 900																				
1979	1162 300	411 939	67 159	187 433	339 230	333 497	210 567	326 440 000	764 8,9	3,8	5,4	17,2	3,9	100	0,7	1,4	1,8	1,6	3,4	8,1	16,1	19,8	18,1	37,8		
1er Trim.	1139 700	91 400	188 500	231 200	211 500	417 300																				
2º *	1128 000	100 200	184 600	222 500	202 600	418 000																				
3er *	1219 200	90 300	189 400	237 300	217 600	484 700																				
4º *																										
1980	1518133	537 108	500 184	257033	465 309	933 669	302300	469 540	050 937	11,5	4,6	7,5	22,9	5,5	100	0,8	1,9	2,3	2,3	4,1	7,1	16,9	20,4	19,9	35,6	
1er Trim.	1439600	113600	246400	307700	279800	492300																				
2º *	1494500	98200	300700	394100	307700	551200																				
3er *	1620300	112700	332900	321400	332900	578000																				
4º *																										
Las cifras en negrita son medias anuales																										
NOTA: No clasificables son los parados que buscan primera colocación y que por lo tanto no tienen lugar en un sector económico aún.																										
En el segundo trimestre de 1980 se aumenta la edad de actividad a los 16 años.																										
I.N.E. "Encuesta de población activa". Avance. Ver fecha señalada.																										
FUENTE: Instituto Nacional de Estadística																										
Observación: errores																										

los clasificables son los parados que buscan primera colocación y que por lo tanto no tienen lugar en un sector económico aún.

En el segundo trimestre de 1980 se aumenta la edad de actividad a los 16 años.

I.N.E. "Encuesta de población activa". Avance. Ver fecha señalada.

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística

Elaboración propia

11/10/2019 11:10:00 AM

**Tabla 40**

TABLA 41  
PARADOS TOTAL DE LA POBLACIÓN, MÁLAGA, 1958-1980

	TOTAL		VARONES		MUJERES					
	Parados	Tasa %	Parados	Tasa %	Parados	Tasa %				
(3)1958	7745									
Mayo	7497		6067		1430					
Junio	7189		5789		1400					
Julio	7376		5979		1397					
Agosto	7670		6214		1456					
Septiembre	7614		6362		1494					
Octubre	8271		6865		1406					
Noviembre	8084		6832		1252					
Diciembre	8256		7034		1222					
(3)1959	12729									
Enero	8136		6889		1247					
Febrero	8350		7099		1251					
Marzo	8491		7226		1265					
Abril	8767		7476		1291					
Agosto(4)	29899									
(1)1961	15414	5,86								
Abril(6)	19210									
#Mayo(6)	16231		13542		2688					
Junio(6)	14245		12245		2000					
Julio(6)	15143		13249		1894					
Agosto(6)	16528		14183		2345					
Septiembre(6)	16685									
Noviembre(6)	15230									
(1)1962	10216	3,88								
Mayo(6)	10587									
Junio(6)	8738									
(1)1963	7309	2,78								
(1)1964	11908	4,53								
(1)1965	14127	5,37								
(1)1966	8888	3,38								
(1)1967	12029	4,57								
Febrero(6)	13595									
Agosto(7)	11925									
(1)1968	12955	4,92								
(1)1969	12097	4,57								
(1)1970	10990	4,18								
1971										
1972										
(2)1973	24302	7,70								
1974										
(2)1975	30800	9,90								
1er Semestre	28100	9,08								
3er Trim.	28100	8,90								
4º "	36200	11,60								
(2)1976	38925	12,60								
1er Trim.	37200	12,04								
2º "	32200	10,45								
3er "	41400	13,35	31900	14,14	9500	11,22				
4º "	44900	14,57	35400	15,87	9500	11,17				
(2)1977	44800	14,40								
1er Trim.	47000	15,14	37100	16,85	9900	11,0				
2º "	45600	14,71	34200	15,52	11400	12,71				
3er "	39800	12,89	30400	13,8	9400	10,63				
4º "	46800	14,95	37400	16,78	9400	10,42				
(2)1978	44950	14,90								
1er Trim.	45300	14,47	35800	16,0	9500	10,67				
2º "	45000	14,98	34900	15,87	10100	12,57				
3er "	41900	13,92	32000	14,54	9800	12,24				
4º "	47600	16,09	38900	17,58	8700	11,66				
(2)1979	45200	15,10								
1er Trim.	46400	15,27	35000	15,9	11400	13,62				
2º "	44100	14,77	31500	14,69	12600	15,0				
3er "	43700	14,76	27300	12,93	16300	19,37				
4º "	46600	15,74	29800	14,09	16800	19,85				
(2)1980	57200	19,05								
1er Trim.	57200	19,05	36700	17,17	20500	23,7				
(1) LOPEZ CANO, Damián (1972). "La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes" (Memoria de Licenciatura), pp.272-277.										
(2) INE. "Encuesta de Población Activa". Ver fecha correspondiente.										
(3) A.G.C. "Memoria descriptiva de la gestión realizada por la vicesecret. de ordenación econ. de la Deleg. Prov. de Sindicatos de Málaga entre el 1º de mayo de 1958 a 1º de mayo de 1959".										
(4) A.G.C. "Delegación Provincial de trabajo. Málaga 12 de agosto de 1960". Caja 1951-1967: "Subvenciones para mitigar el paro obrero (1951-1967)".										
(5) A.G.C. "Delegación provincial de Sindicatos. Málaga, 11 feb. de 1961". Caja 1951-1967.										
(6) A.G.C. Informes de la Deleg. prov. de trabajo (1960-1967). Caja 1951-1967: "Subvenciones para mitigar paro obrero. Juntas locales del paro obrero. Varios 1966-67. Subvenc. 10.500 ptas. (18/8/67)".										
(7) A.G.C. "Gobierno Civil de Málaga. Negociado de paro. Carpeta de subvención 10.500.000 ptas. Fecha: 18 agosto 1967". Caja 1951-1967										
# Media hallada del paro registrado durante la 1ª y 2ª quincena del mes de mayo										
Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Archivo del Gobierno Civil de Málaga										
Elaboración Propia										

Tabla 41

NOTA: Las cifras en negrita son medias anuales



TABLA 42  
 PARADOS 14-19 AÑOS QUE BUSCAN PRIMER EMPLEO. ESPAÑA, 1964-1980

ESPAÑA: PARADOS QUE BUSCAN SU PRIMER EMPLEO. Total y 14-19 años						
	JOVENES 14-19				%parados buscan 1er empleo	
	Total	Estimaciones	Varones	Mujeres	~tot.parados 14-19	~tot.Activ.14-19
1964	17600		100		30,1	1,1
1er Trim.						
2º "	26400		17900	8500		
3er "	12500		9800	2700		
4º "	13900		11600	2300		
1965	13200		75		24,6	0,8
1er Trim.	18900		15400	3500		
2º "	13000		8500	4500		
3er "	10400		8600	1800		
4º "	10500		8100	2400		
1966	12500		71		39	0,8
1er Trim.			71			
2º "	13800		9500	4300		
3er "						
4º "	11200		7130	200		
1967	11150		63		32,4	0,7
1er Trim.						
2º "	10900		9200	1700		
3er "						
4º "	11400		9600	1800		
1968	13650		78		36,1	0,9
1er Trim.						
2º "	12900		10300	2600		
3er "						
4º "	14400		11700	2700		
1969	13500		77		38,5	0,9
1er Trim.						
2º "	12300		9300	3000		
3er "						
4º "	14700		11700	3000		
1970	21100		120		46,3	1,4
1er Trim.						
2º "	17500		12900	4600		
3er "						
4º "	24700		18600	6100		
1971	37400		212	29000	57,5	2,4
1972	47279		269	33102	53,2	2,9
1973	39364		224	27340	32,5	2,7
1974	63624		362	36786	58,1	4,3
1975	95716		544		46,7	6,1
1er Sem.	71085			37952	33133	
3er Trim.	106621			55383	51238	
4º "	109442			62744	46698	
1976	78877	136139	774		64,2	9,1
1er Trim.	79863			47372	32491	
2º "	77892			46495	31397	
3er "						
4º "						
1977		202387	1150		73,9	12,5
1er Trim.						
2º "						
3er "						
4º "						
1978		279247	1587		77,3	18,1
1er Trim.						
2º "						
3er "						
4º "						
1979		344050	1955		86	23,4
1er Trim.						
2º "						
3er "						
4º "						
1980		381850	2170		80	26,6
1er Trim.						
NOTA: Las cifras en negrita son medias anuales						
Los datos de la columna "C" son estimativas. Al carecer de la cifra de jóvenes que buscan su 1er empleo desde 1976, hemos observado que alrededor del 70% del total de los que buscan su 1er empleo son jóvenes, calculando este porcentaje desde entonces.						
Cálculos propios, a partir de los datos de la EPA, desde el 1er semestre de 1973 hasta el 2º trimestre de 1976.						
Encuesta de Población Activa. Ver trimestre (semestre o año) correspondiente						
Fuente: Instituto Nacional de Estadística						
Elaboración propia						

Tabla 42

TABLA 43  
PARADOS POR SECTORES ECONÓMICOS. JOVENES 14-19 AÑOS. ESPAÑA, 1972-1980

ESPAÑA: PARADOS 14-19 AÑOS* POR SECTORES ECONÓMICOS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
AMBOS SEXOS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
TOTAL	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios	No clasificables	% PARADOS 14-19 EN CADA SECTOR - TOT. PARAD. 14-19						% PARAD. 14-19 - PARAD. (TOTAL POP.) EN CADA SECTOR ECON.						% PARADOS EN CADA SECTOR (14-19) - ACTIVOS DE 14-19																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
						Agríc.	Indust.	Construc.	Servic.	No clasif.	Total	Agríc.	Indust.	Construc.	Servic.	No clasif.	Total	Agríc.	Indust.	Construc.	Servic.	No clasif.	Total																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																</

Las cifras en negrita son medias anuales

NOTA: No clasificables son los parados que buscan primera colocación y que por lo tanto no tienen lugar en un sector económico aún.

\* 16-19 años a partir del 2º Trimestre de 1980.

I.N.E. "Encuesta de población activa". Avance. Ver fecha señalada.

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística

Elaboración propia

Tabla 43



TABLA 44  
OCDE. PARO JUVENIL (1960-1980)

TASAS DE PARO JUVENIL*, 1960-1979													
	Australia (a)	Bélgica (b)	Canadá	Dinamarca	Finlandia	Francia (c)	Alemania (d)	Irlanda (e)	Italia	Japón (f)	Holanda (g)	N. Zelanda	Noruega
1960			10,7			4,2	0,7	11,4	3,1	1,4			
1965	2,6		6,5		2,3	4,1	0,2		8,4	1,2			
1970	2,3		9,9			5,6	0,4	9,1	9,7	2,0			
1973	3,3	3,0	9,5		4,5	6,3	1,0		11,9	2,2			
1976	9,6	7,7	12,6	13,0	8,0	10,1	5,2	14,8	13,9	3,1	3,0	5,6	2,2
1977	12,0	11,2	14,3	13,7	13,6	11,1	5,4	14,4	22,9	3,5	5,6	1,1	5,0
1978	12,4		14,3	13,9	15,3	11,0	4,8		23,9	3,8		3,3	5,9
1979	12,0		12,9		11,7	13,3	3,7		24,6	3,6		3,6	6,6
1980													
* Se trata del porcentaje de parados de 15 a 24 años con relación al conjunto de la población activa de 15 a 24 años (incluyendo las fuerzas armadas).													
Las cifras en cursiva corresponden a estimaciones del Secretariado													
a) Tasa de 1966													
b) Tasa de 1975													
c) Tasa de 1962													
d) Tasa de 1958													
e) Tasas de 1961, de 1966 y de 1975													
f) Tasa de 1974													
g) Tasa de 1975													
h) Tasa de 1967													
Los datos están tomados de fuentes nacionales y de las respuestas a los diversos cuestionarios del Comité de Mano de Obra y de Asuntos sociales de la OCDE. Cuando los datos publicados se referían únicamente a la población activa civil o excluían a los jóvenes que estaban prestando el servicio militar, el Secretariado ha efectuado las correcciones necesarias. Las cifras anuales corresponden a la media del año.													
FUENTE: OCDE (1984) "El paro juvenil: causas y consecuencias". Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, p.21-22.													

Tabla 44

**TABLA 45**

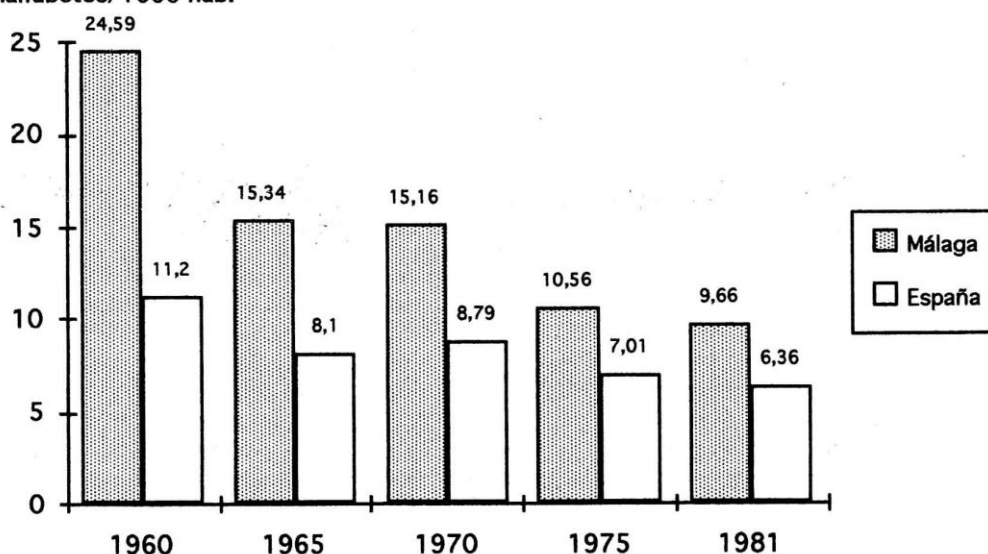
Fuente: Instituto Nacional de Estadística  
Elaboración Propia

**Tabla 45**



GRÁFICO 4.- TASA DE ANALFABETISMO DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN. ESPAÑA Y MÁLAGA (1964-1980)

Analfabetos/1000 hab.



Notas: Se considera analfabeta la población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir.

Datos para Málaga: Presidencia del Gobierno; Instituto Nacional de Estadística. *Censo de Población y de las viviendas de España según la inscripción realizada el 31 de diciembre de 1960*, Tomo III Población, Vol.2.

INE (1969) *Estadísticas de la Población de España. Deducidas del Padrón Municipal de Habitantes del año 1965*. Madrid.

INE. *Censo de la población de España. Según la inscripción realizada el 31 de diciembre de 1970*. Provincia de Málaga, Tomo II-29. Características de la población.

Ministerio de Economía; INE. *Características de la población española deducidas del Padrón Municipal de habitantes. Según la inscripción realizada el 31 de diciembre de 1975*. Andalucía, Tomo I, Vol. 8.

INE (1984) *Censo de Población 1981*, Tomo III (Málaga). Madrid.

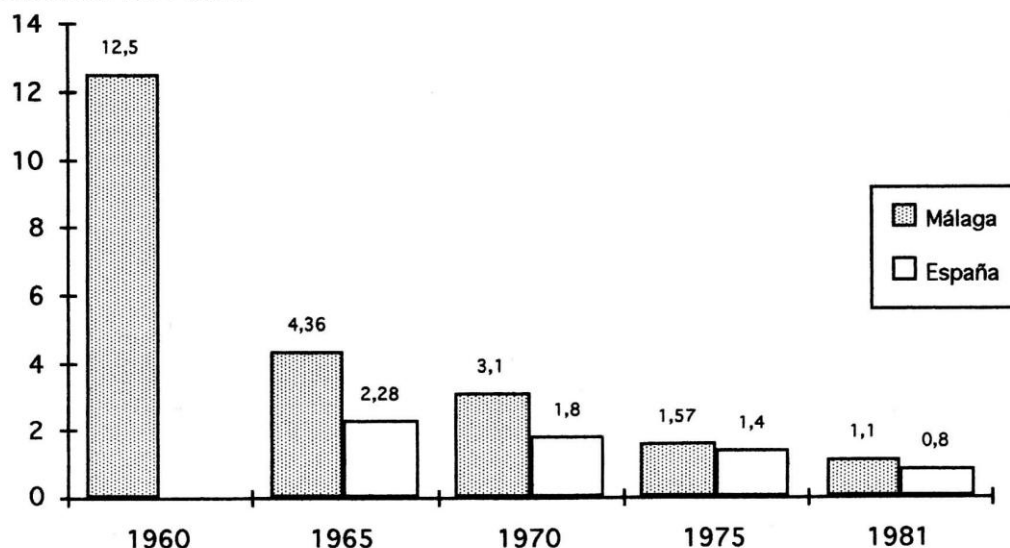
Los datos para España están recogidos del Anuario de 1981.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Elaboración propia

GRÁFICO 5.- TASA DE ANALFABETISMO JÓVENES 15-19 AÑOS. ESPAÑA Y MÁLAGA (1964-1980)

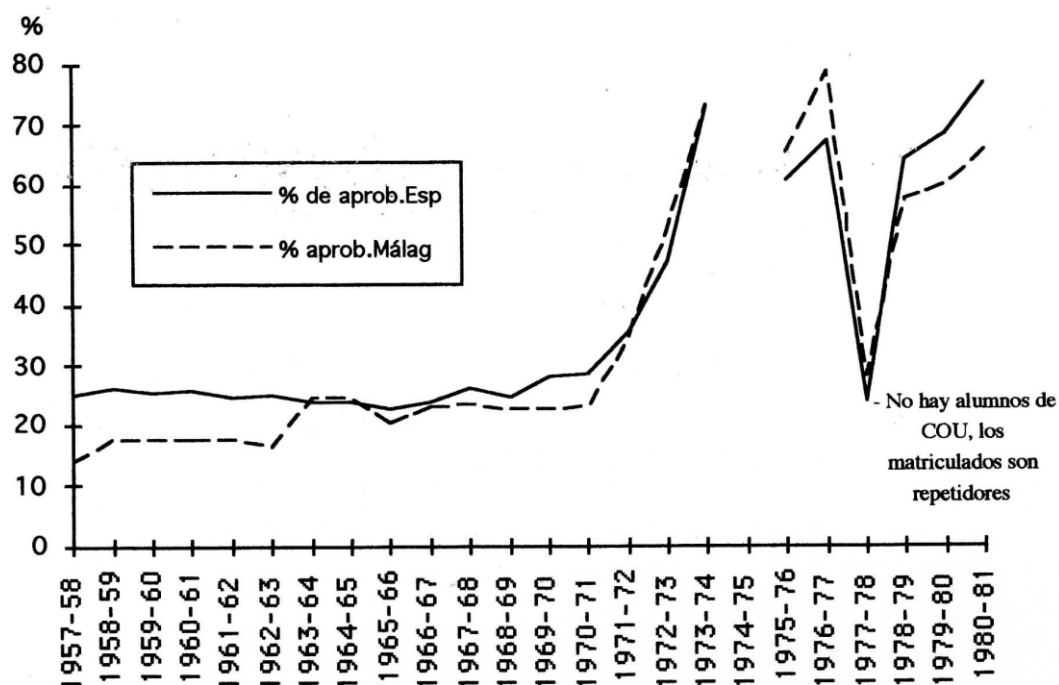
analfabetos/1000 habit.



G. 4 y 5

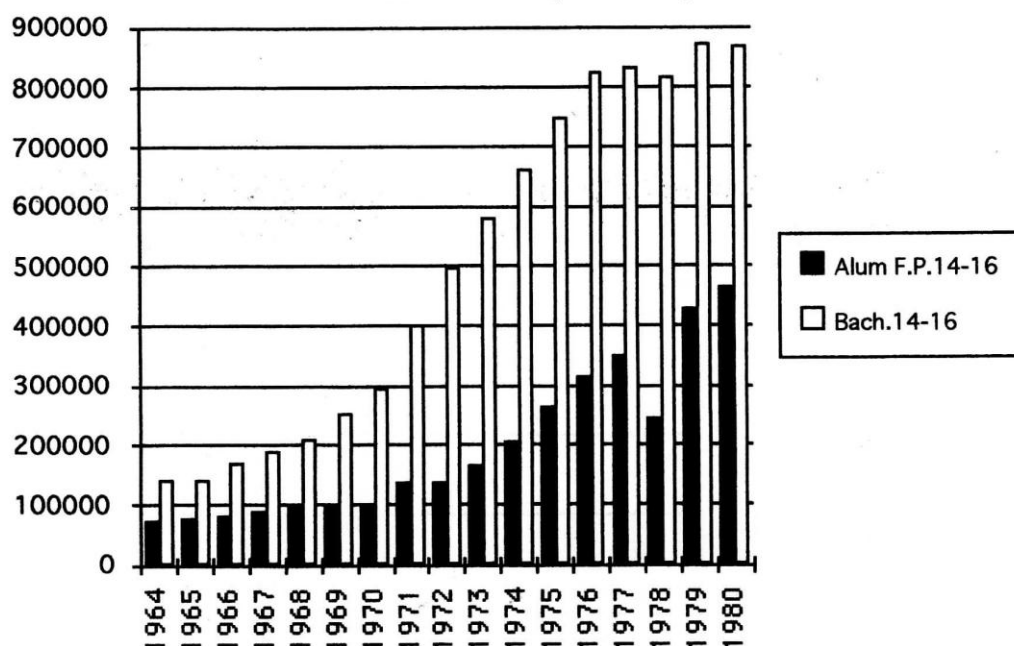
Fuente: ver cuadro anterior.

GRÁFICO 9.- PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE TERMINARON BACHILLERATO. ESPAÑA Y MÁLAGA (1957-1980)



Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente  
Elaboración propia

GRÁFICO 10.- ALUMNOS DE BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
EN ESPAÑA (1964-1980)

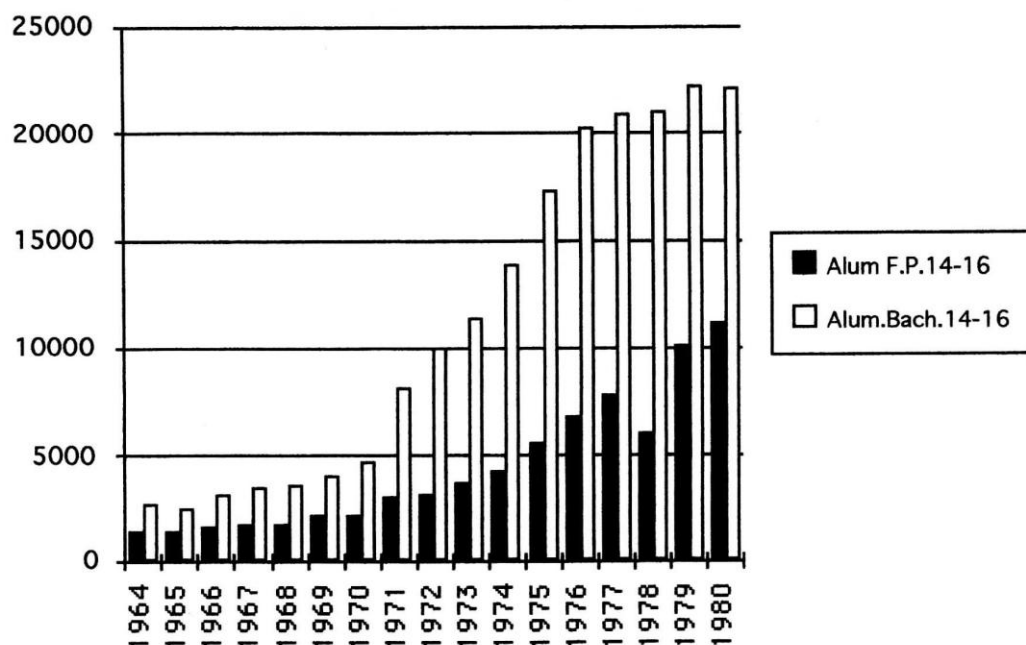


Cifras absolutas

Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente

Elaboración propia

GRÁFICO 11.- ALUMNOS DE BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
EN MÁLAGA (1964-1980)



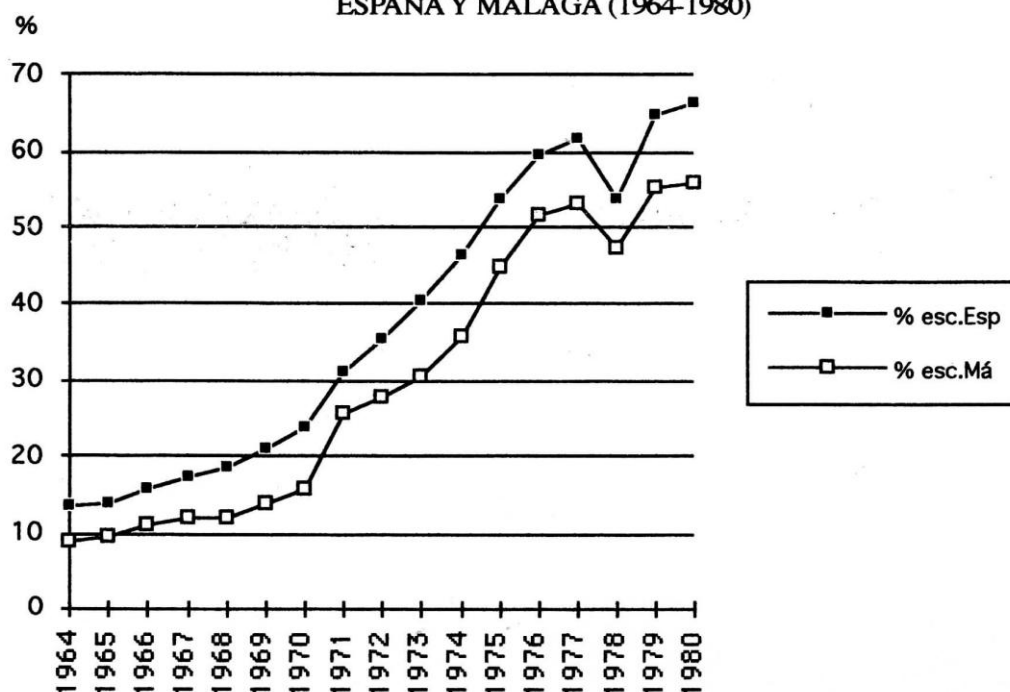
Cifras absolutas

Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente

Elaboración propia

G. 10 y 11

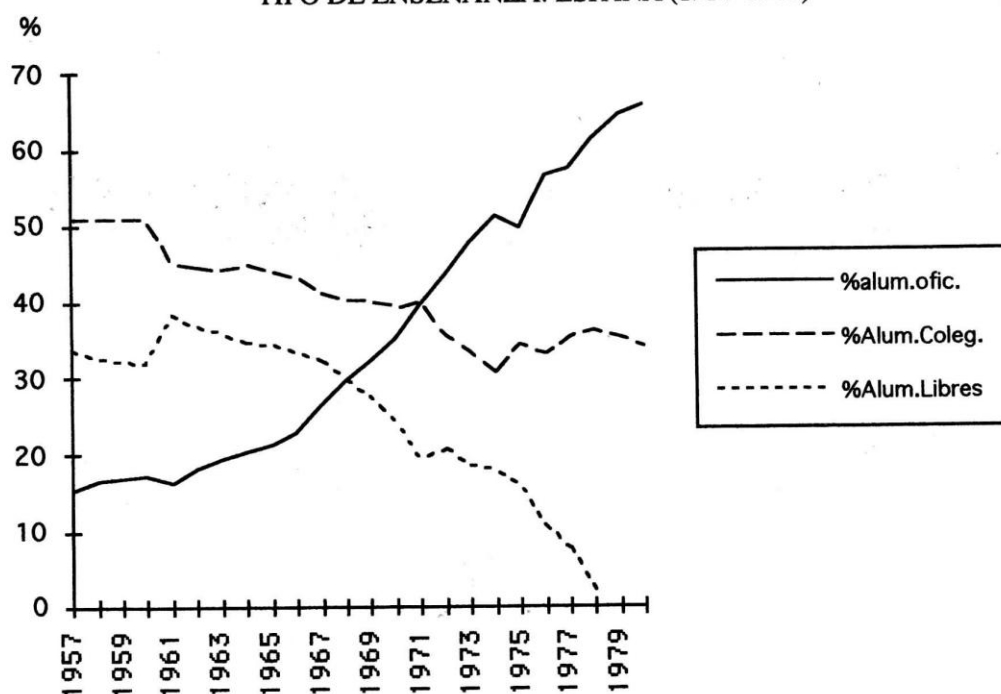
GRÁFICO 12.- TASA DE ESTUDIANTES DE 14 A 16 AÑOS.  
ESPAÑA Y MÁLAGA (1964-1980)



Fuente: I.N.E. *Estadística de la enseñanza en España*. Ver fecha correspondiente.  
Censos de 1960, 1970, 1981 y Padrones de 1965 y 1975.  
Elaboración propia

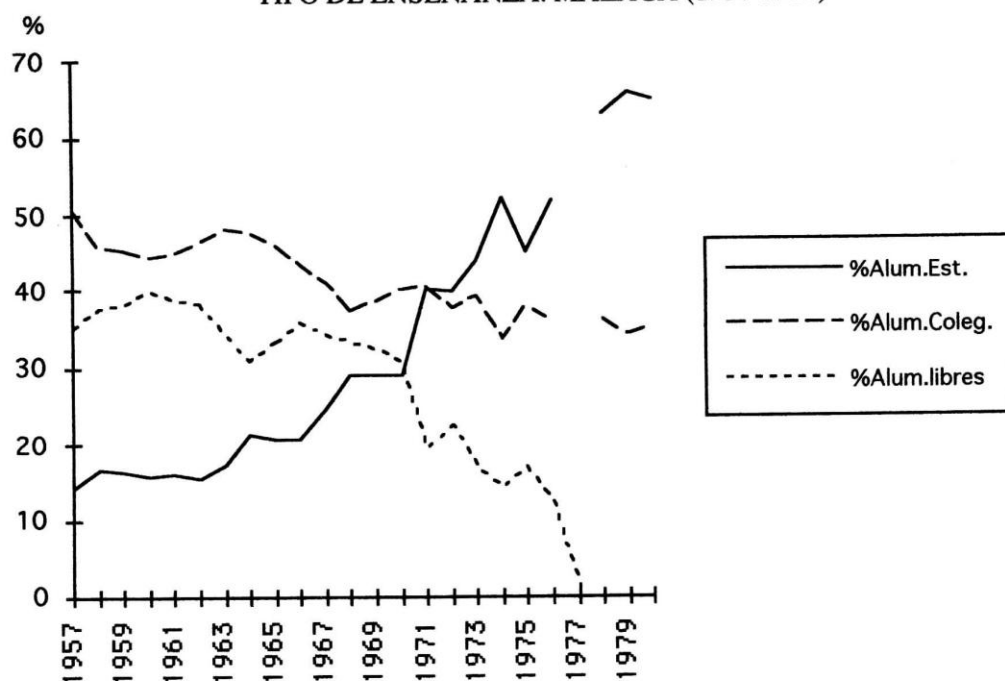


GRÁFICO 13.- PORCENTAJE DE ALUMNOS DE BACHILLERATO MATRICULADOS POR TIPO DE ENSEÑANZA. ESPAÑA (1957-1980)



Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente  
Elaboración propia

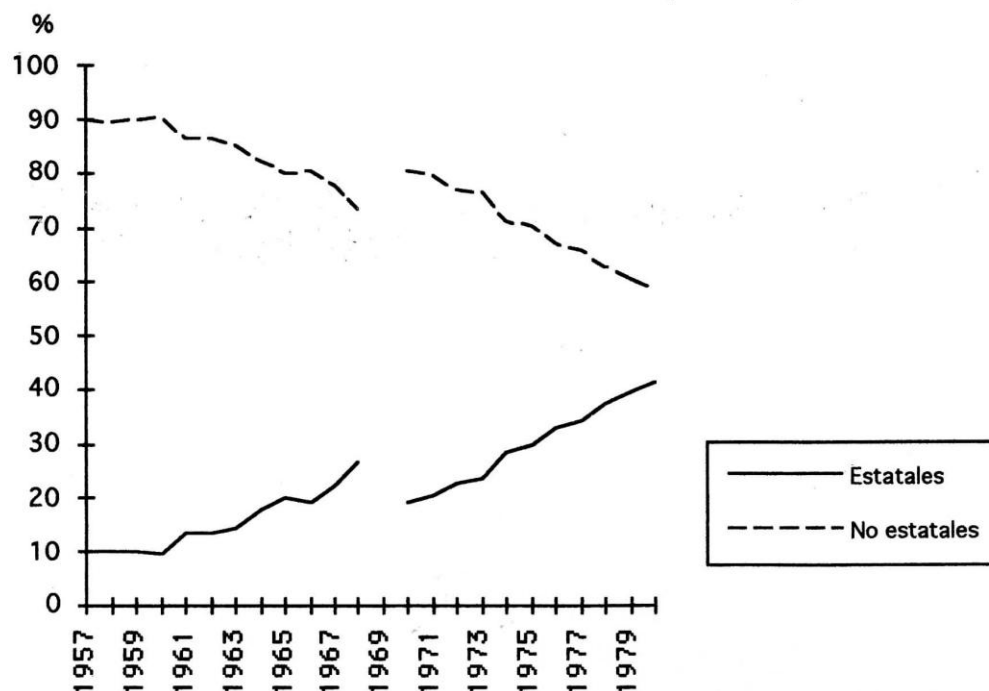
GRÁFICO 14.- PORCENTAJE DE ALUMNOS DE BACHILLERATO MATRICULADOS POR TIPO DE ENSEÑANZA. MÁLAGA (1957-1980)



G. 13 y 14

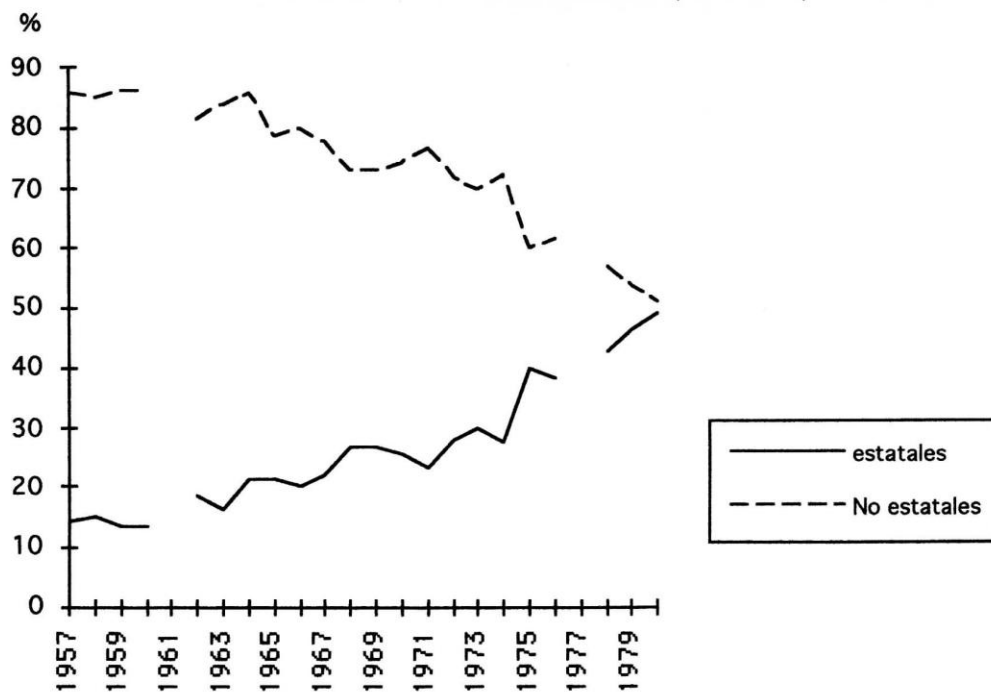
Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente  
Elaboración propia

GRÁFICO 15.- PORCENTAJE DE CENTROS DE BACHILLERATO CLASIFICADOS POR TIPO DE ENSEÑANZA. ESPAÑA (1957-1980)



Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente  
Elaboración propia

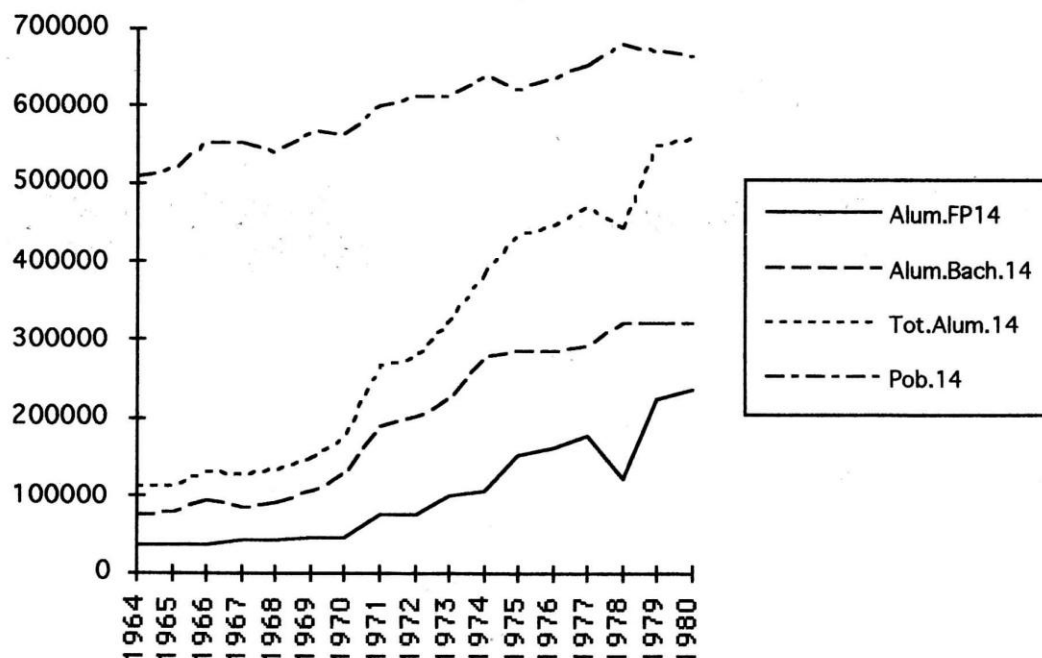
GRÁFICO 16.- PORCENTAJE DE CENTROS DE BACHILLERATO CLASIFICADOS POR TIPO DE ENSEÑANZA. MÁLAGA (1957-1980)



Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente  
Elaboración propia

G. 15 y 16

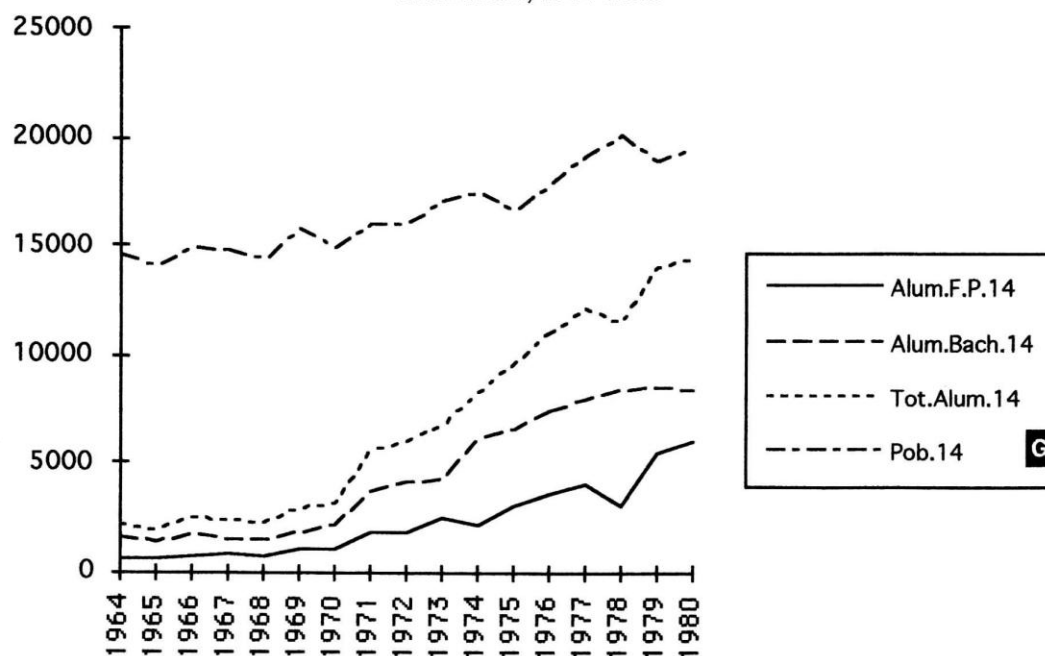
GRÁFICO 17.- EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y ALUMNOS DE 14 AÑOS.  
ESPAÑA, 1964-1980



*Nota:* la cifra de población de 14 años que se estima en el año siguiente al padrón o censo es la que en el padrón o censo tenía 13 años y así sucesivamente con todos los grupos de edad.

*Fuente:* INE: Censos de 1960, 1970, 1981 y Padrones de 1965 y 1975.

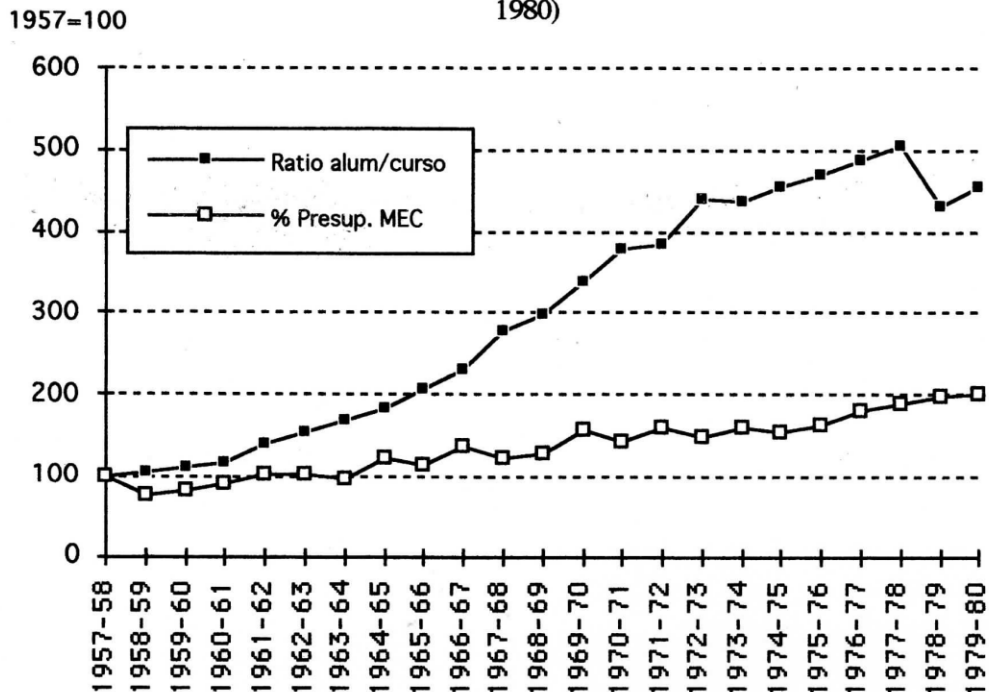
GRÁFICO 18.- EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y ALUMNOS DE 14 AÑOS.  
MÁLAGA, 1964-1980



*Fuente:* ver gráfico anterior

G. 17 y 18

GRÁFICO 19.- PRESUPUESTO DEL MEC RESPECTO A LOS PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO Y RATIO ALUMNOS/CURSO EN BACHILLERATO. ESPAÑA (1957-1980)



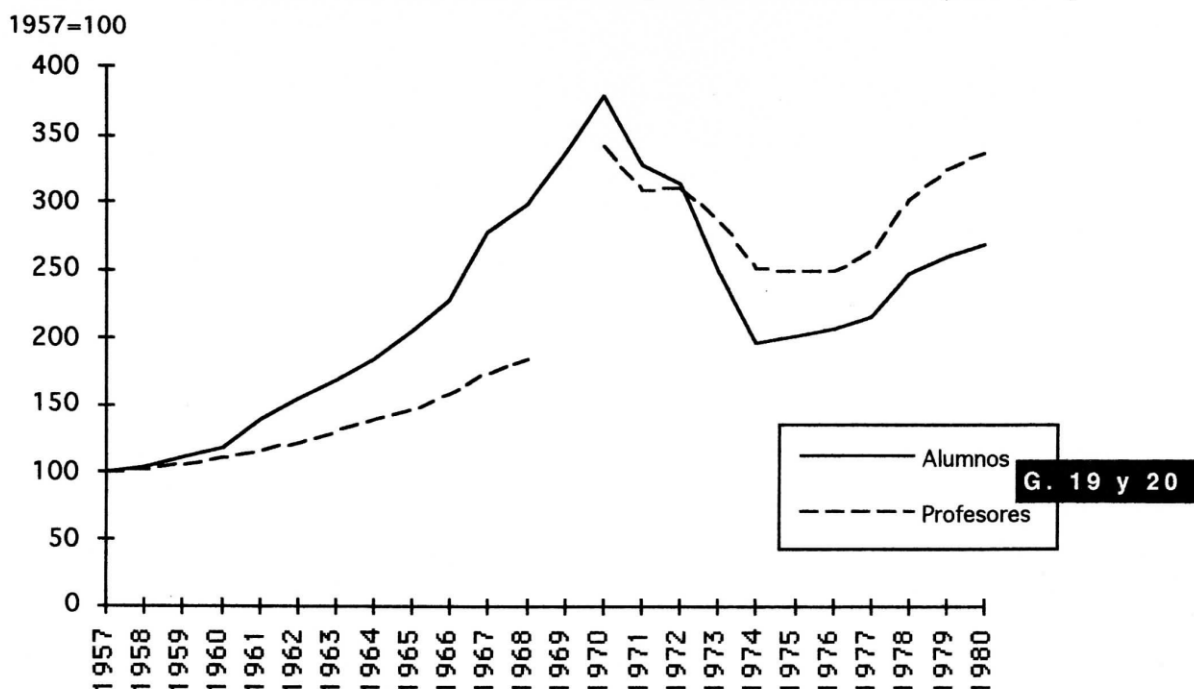
Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente.

MEC (1969) Datos y cifras de la enseñanza en España, pp.139-140.

FOESSA (1983) Informe sociológico sobre el cambio social en España. 1975/1983. IV Informe, vol. II. Euramérica, Madrid, p. 304.

Elaboración propia

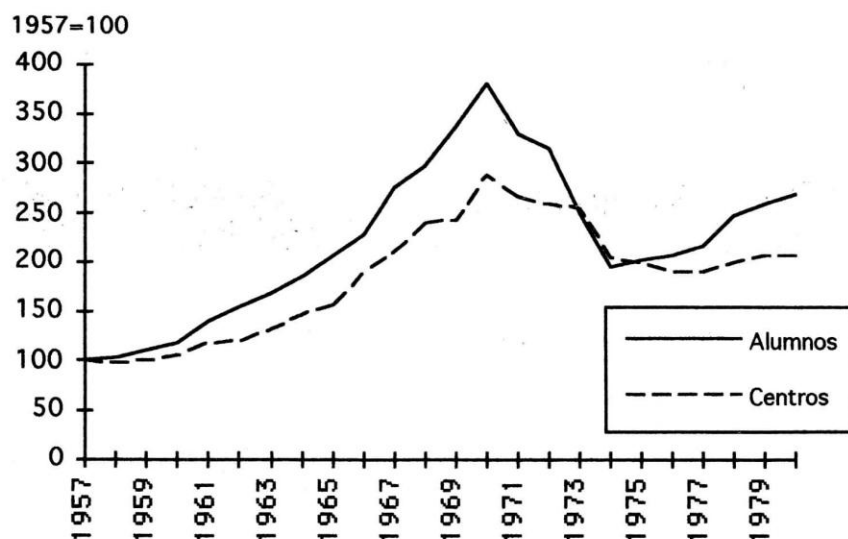
GRÁFICO 20.- ALUMNOS Y PROFESORES DE BACHILLERATO EN ESPAÑA (1957-1980)



Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente

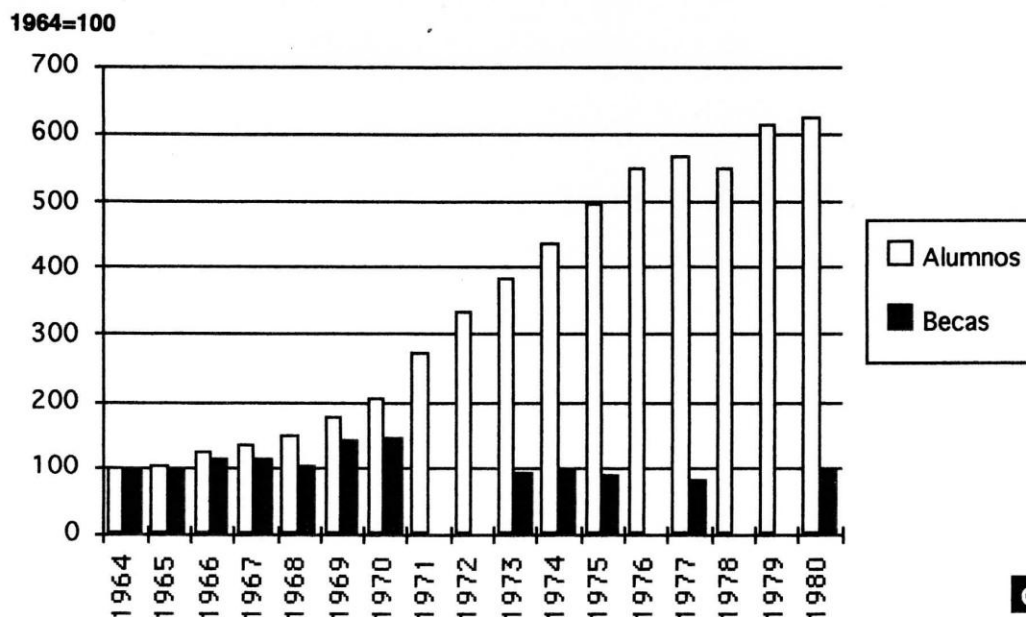
Elaboración propia

GRÁFICO 21.- ALUMNOS Y CENTROS DE BACHILLERATO EN ESPAÑA (1957-1980)



Fuente: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente  
Elaboración propia

GRÁFICO 22.- BACHILLERATO: EVOLUCIÓN ALUMNOS DE 14 A 16 AÑOS Y CANTIDAD ASIGNADA PARA BECAS EN ESTE NIVEL EDUCATIVO (ptas. 1970). ESPAÑA 1964-1980



G. 21 y 22

Fuente: Alumnos: I.N.E. Estadística de la enseñanza en España. Ver fecha correspondiente.

Becas: MEC (1969) Datos y Cifras de la Enseñanza en España, Tomo I-Estadísticas. Gráf. Benzal, Madrid, p.131.

BOE del 9 de agosto 1969, BOE del 2 de septiembre 1970, BOE del 7 de septiembre 1971,

BOE del 22 de agosto de 1973, BOE del 26 de agosto 1974, BOE del 11 de septiembre de 1975,

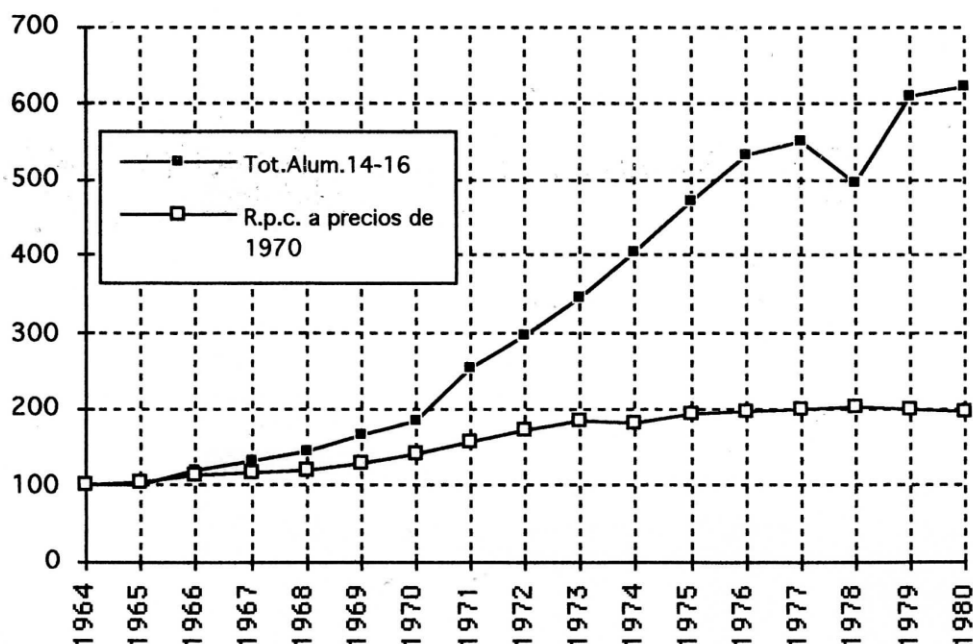
BOE del 18 de noviembre de 1977, BOE del 30 de octubre de 1980.

Elaboración propia



**GRÁFICO 23.- ALUMNOS DE 14 A 16 AÑOS EN SECUNDARIA (BACH.+F.P.) Y EVOLUCIÓN DE LA RENTA PER CAPITA (EN PTAS. CONSTANTES DE 1970). ESPAÑA 1964-1980.**

1964=100



*Nota:* El valor adquisitivo de la peseta se ha realizado a partir de Sánchez-Reyes y de Palacio, C., (dir.) (1978) *Cifras de la España económica*. Macrométrica, Madrid, p. 99.

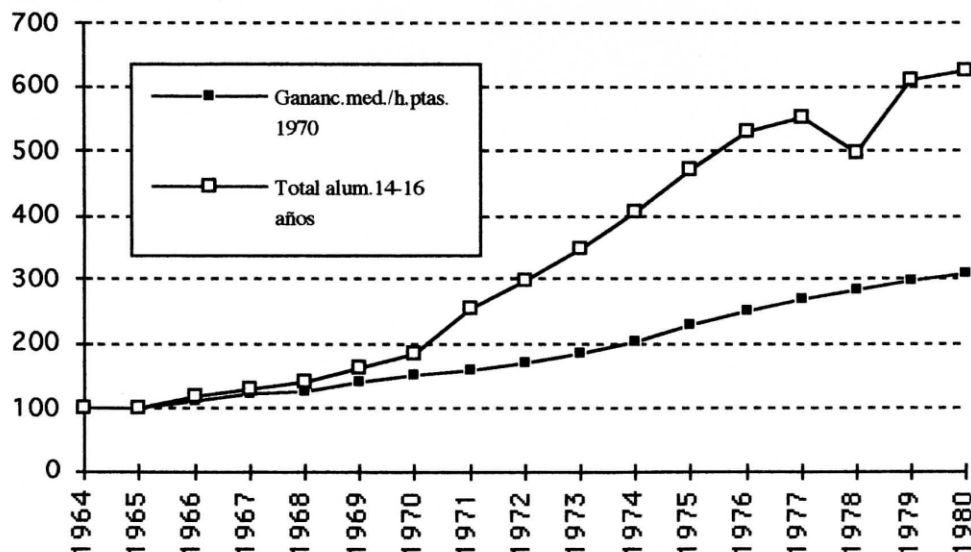
*Fuente:* Alumnos: I.N.E. *Estadística de la enseñanza en España*. Ver fecha correspondiente.

Renta per capita: Cálculos propios a partir de los datos de los Anuarios de 1971, 1981 y 1991.

Elaboración propia

**GRÁFICO 25.- ALUMNOS DE 14 A 16 AÑOS EN SECUNDARIA (BACH.+F.P.) Y EVOLUCIÓN DE LA GANANCIA MEDIA POR HORA TRABAJADA. ESPAÑA 1964-1980.**

1964=100



G. 23 y 25

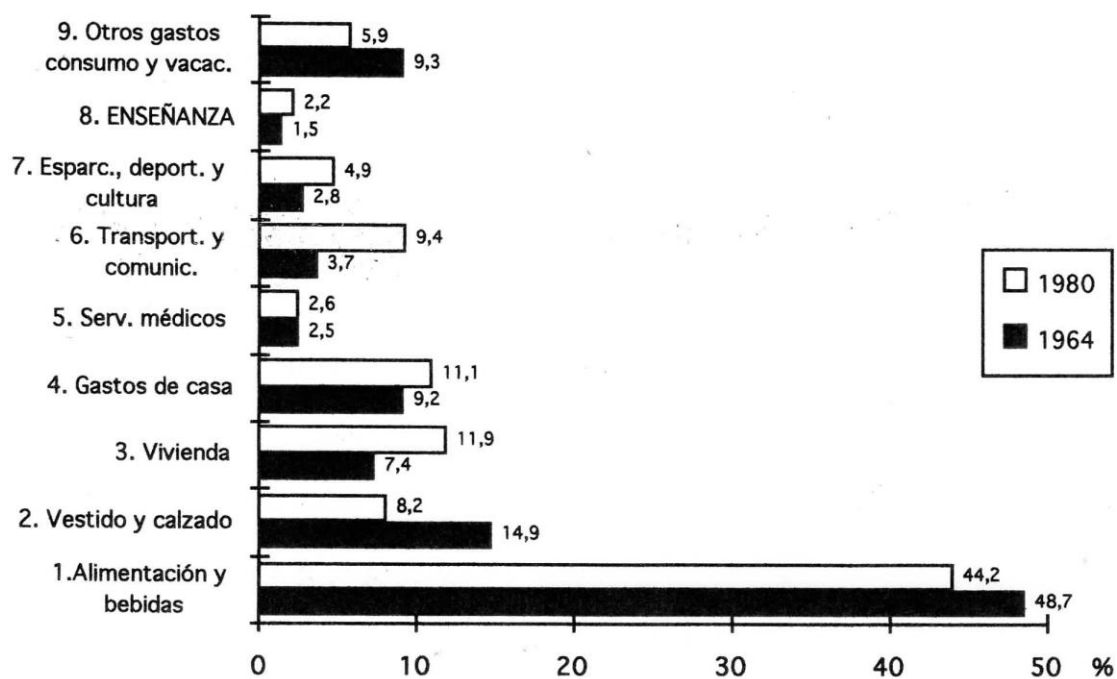
*Fuente:* Alumnos: I.N.E. *Estadística de la enseñanza en España*. Ver fecha correspondiente.

Salarios: BAIGES, J.; MOLINAS, C.; SEBASTIÁN, M. (1987) *La economía española 1964-1985: Datos, fuentes y análisis* Ministerio de Economía y Hacienda, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, p. 76 (cuadro III.1).

Elaboración propia

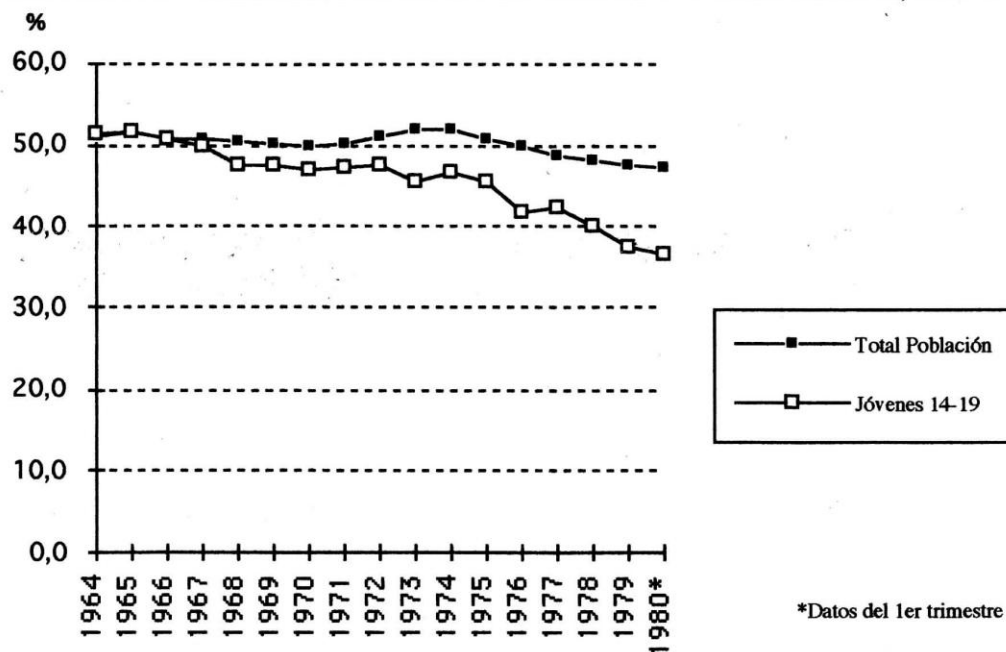


GRÁFICO 26.- PRESUPUESTOS FAMILIARES (conjunto de hogares). ESPAÑA, 1964-1980.



Fuente: I.N.E. Anuario 1971 y Anuario 1981  
Elaboración propia

GRÁFICO 27.- TASA DE ACTIVIDAD POR GRUPOS DE EDAD. ESPAÑA, 1964-1980.

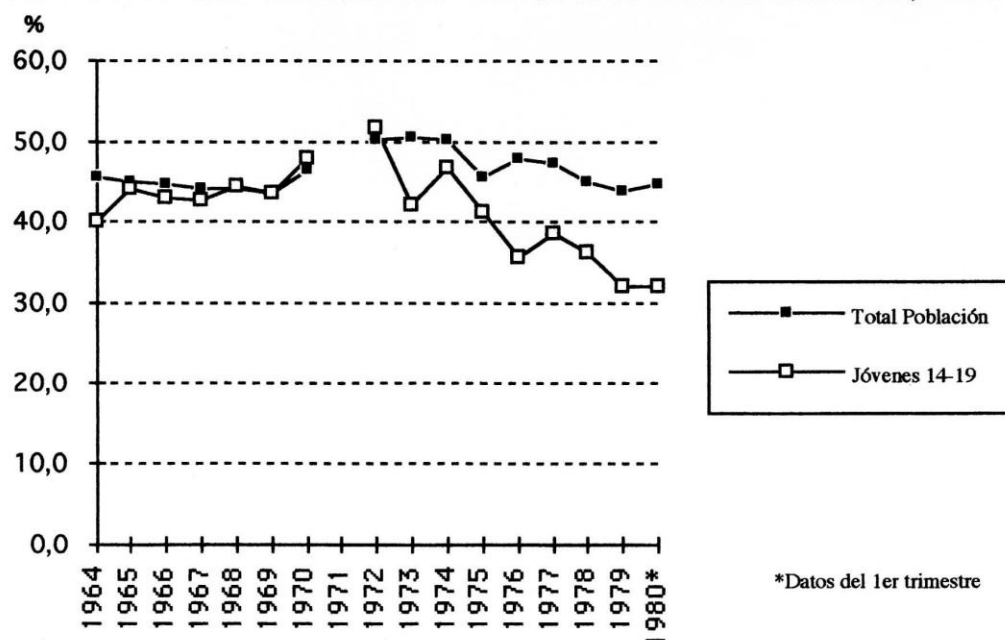


Medias anuales a partir de los datos de la *Encuesta de Población Activa*. Ver trimestre (semestre o año) correspondiente.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Elaboración propia

GRÁFICO 28.- TASA DE ACTIVIDAD POR GRUPOS DE EDAD. MÁLAGA, 1964-1980.



Nota: Las cifras de activos son medias anuales a partir de los datos de la *Encuesta de Población Activa* (INE). Ver trimestre (semestre o año) correspondiente.

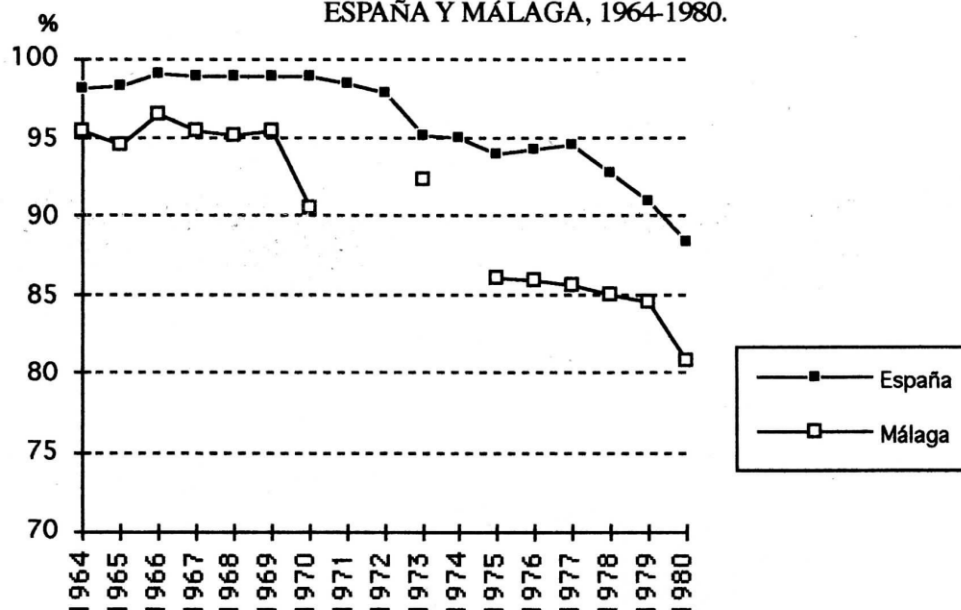
Los datos de población han sido calculados a partir de los datos de los Anuarios de 1961 y 1981, y los censos de 1960, 1970, 1981 y padrones de 1965 y 1975.

LÓPEZ CANO, D. (1972) *La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes* (Memoria de Licenciatura), pp.272-277.

Elaboración Propia.

G. 27 y 28

GRÁFICO 29.- TASA DE OCUPADOS (todos los grupos de edad).  
ESPAÑA Y MÁLAGA, 1964-1980.

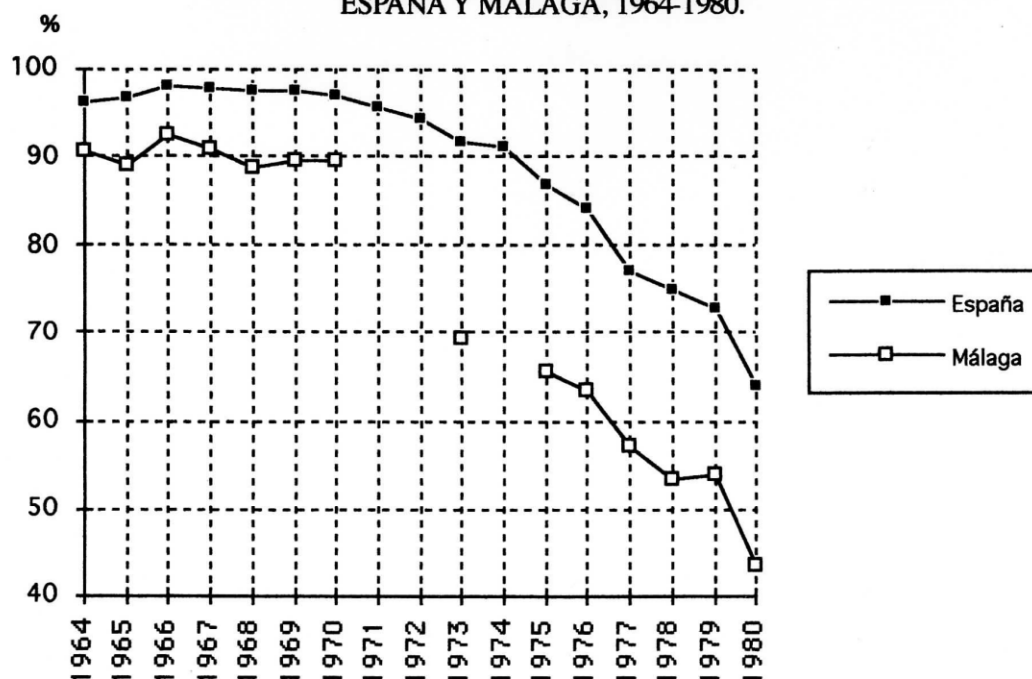


Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

Para Málaga además: LÓPEZ CANO, D. (1972) *La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes* (Memoria de Licenciatura), pp. 272-277.

Elaboración propia.

GRÁFICO 30.- TASA DE OCUPADOS (jóvenes 14-19 años).  
ESPAÑA Y MÁLAGA, 1964-1980.



Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

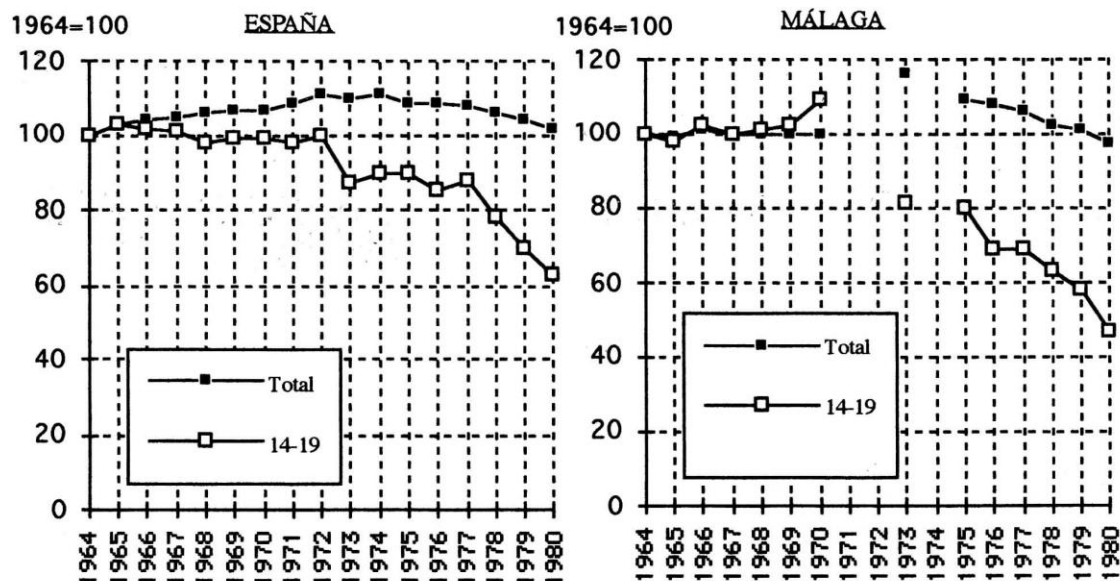
Para Málaga además: LÓPEZ CANO, D. (1972) *La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes* (Memoria de Licenciatura), pp. 272-277.

La cifra de ocupados en Málaga se ha calculado restando al total de activos el número de parados estimados en la Tabla 29

Elaboración propia.

G. 29 y 30

GRÁFICO 31.- EVOLUCIÓN DE OCUPADOS EN ESPAÑA Y MÁLAGA, 1964-1980.



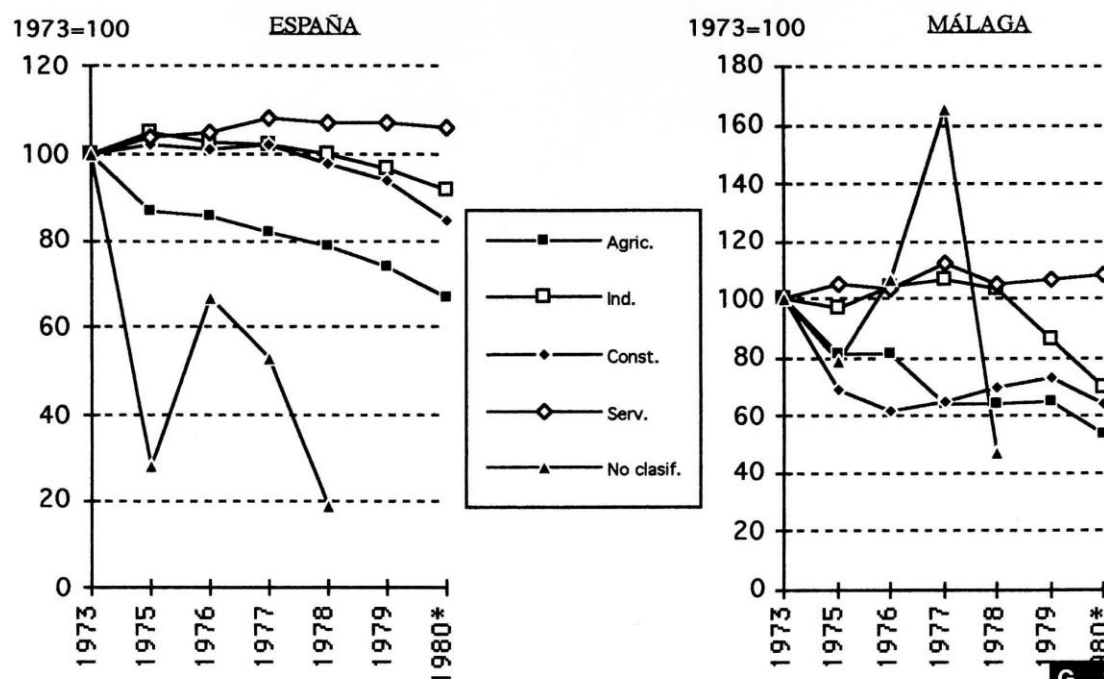
Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

Para Málaga además: LÓPEZ CANO, D. (1972) *La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes* (Memoria de Licenciatura), pp. 272-277.

La cifra de ocupados en Málaga se ha calculado restando al total de activos el número de parados estimados en la Tabla 29.

Elaboración propia.

GRÁFICO 32.- EVOLUCIÓN DE OCUPADOS POR SECTORES ECONÓMICOS (total de la población) EN ESPAÑA Y MÁLAGA, 1973-1980.



\* Mayores de 16 años

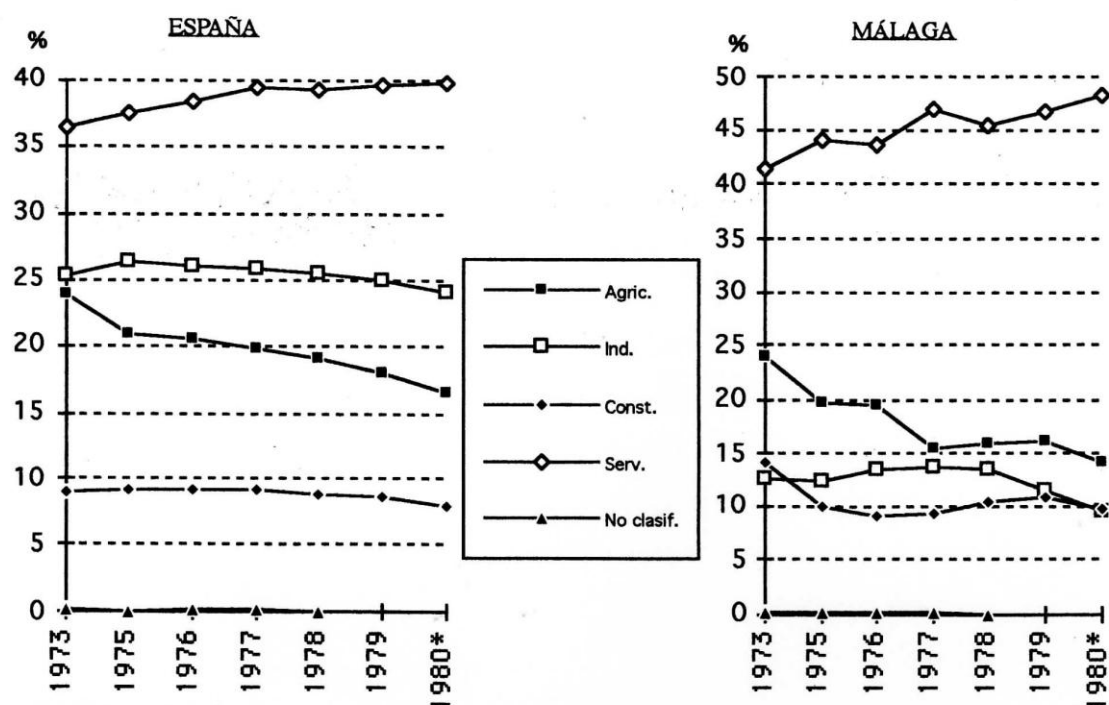
Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

Elaboración propia.

G. 31 y 32



GRÁFICO 33.- PORCENTAJE DE OCUPADOS POR SECTORES ECONÓMICOS (total de la población) RESPECTO AL TOTAL DE ACTIVOS. ESPAÑA Y MÁLAGA, 1973-1980.

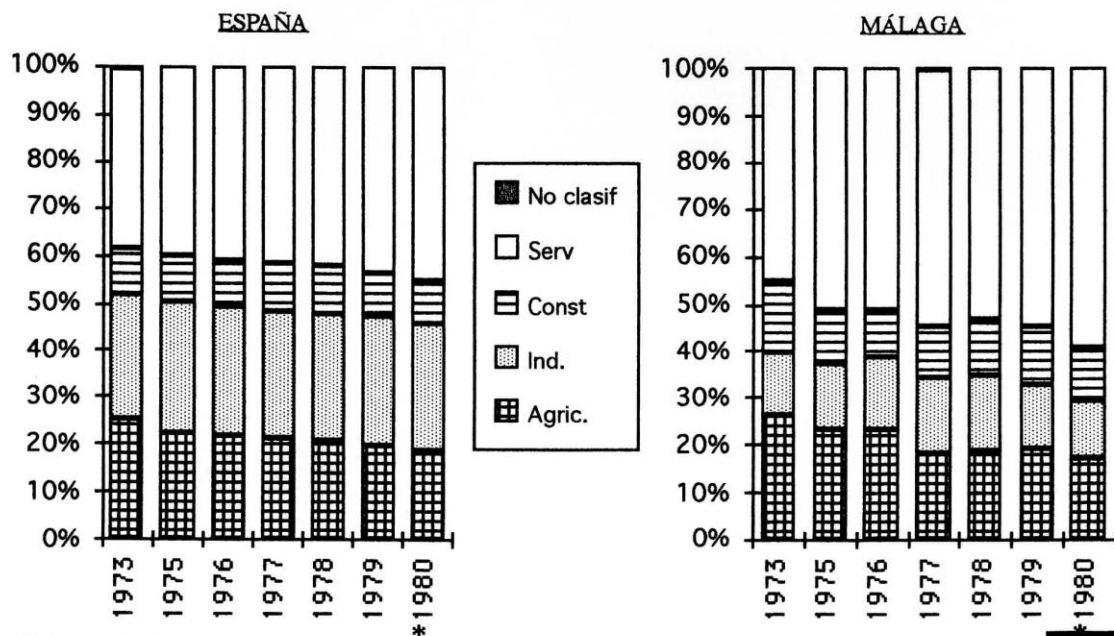


\* Mayores de 16 años

Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

Elaboración propia.

GRÁFICO 34.- PORCENTAJE DE OCUPADOS POR SECTORES ECONÓMICOS (total de la población) RESPECTO AL TOTAL DE OCUPADOS. ESPAÑA Y MÁLAGA, 1973-1980.



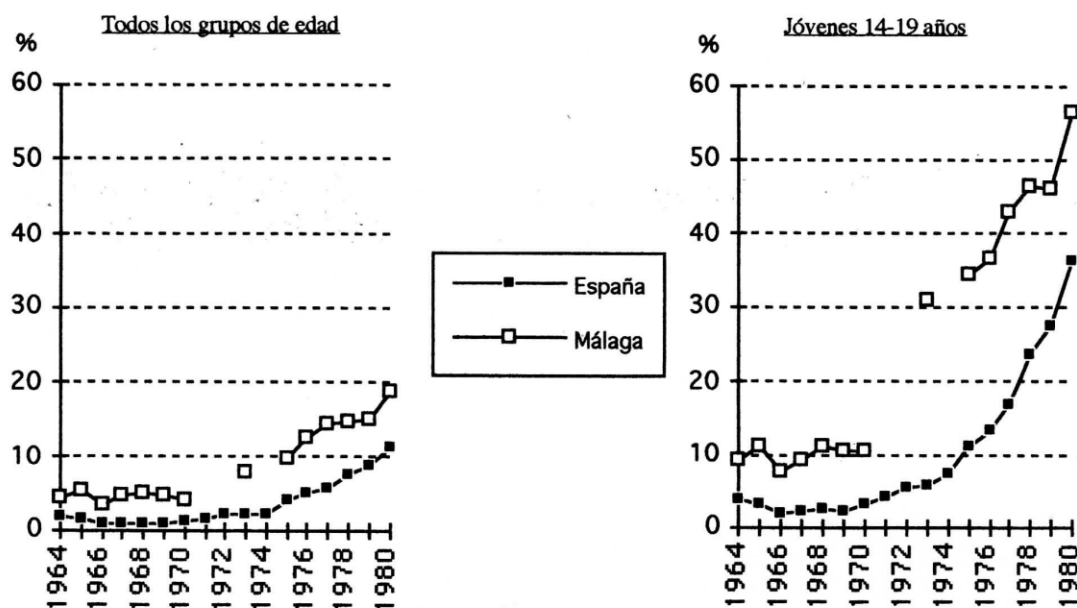
\* Mayores de 16 años

Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

Elaboración propia.

G. 33 y 34

GRÁFICO 35.- PORCENTAJE DE PARO TOTAL Y DE 14-19 AÑOS. COMPARACIÓN ESPAÑA Y MÁLAGA, 1964-1980.



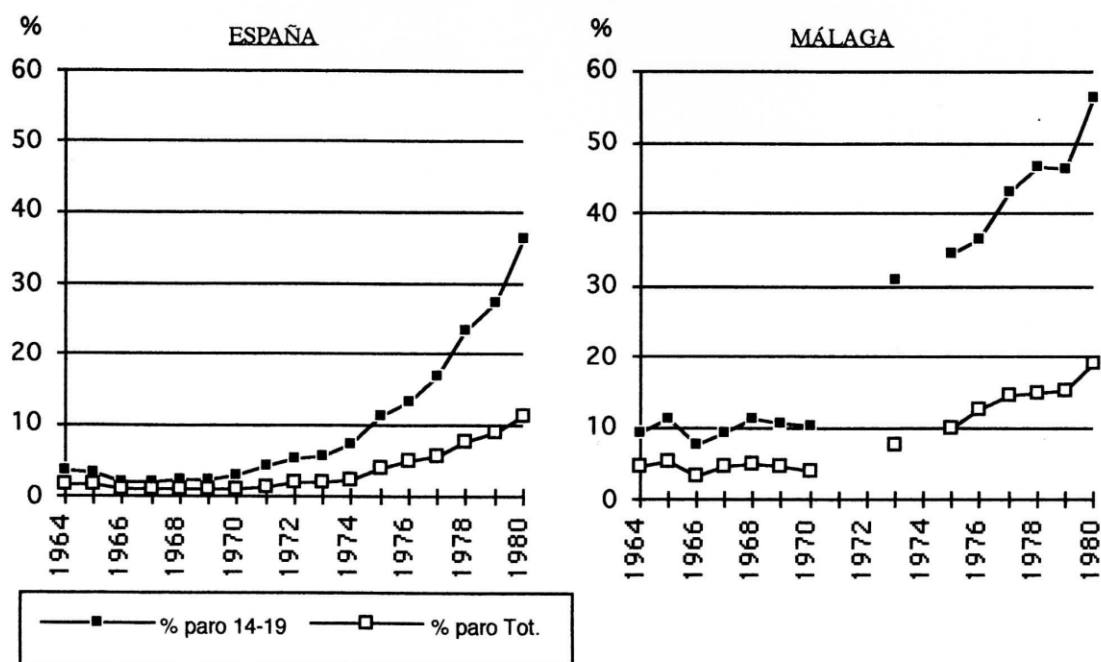
Fuente: INE Encuesta de Población Activa. Ver fecha correspondiente.

Para Málaga además: LÓPEZ CANO, D. (1972) *La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes* (Memoria de Licenciatura), pp. 272-277.

La cifra de parados en Málaga son estimativas, ver Tabla 29.

Elaboración propia.

GRÁFICO 36.- PORCENTAJE DE PARO TOTAL DE LA POBLACIÓN Y DE 14-19 AÑOS. ESPAÑA Y MÁLAGA, 1964-1980.



Fuente: ver gráfico anterior

Elaboración propia

G. 35 y 36





# BIBLIOGRAFÍA



## CONTEXTO HISTÓRICO

(1987) *Spain 1936-1986: the Civil War and fifty years on*. University of Keele, Keele.

(1993) *El franquismo*. Centro de Información y Documentación, Madrid.

(1994) *Historia de España*, vols. 13-15. Instituto Gallach, Barcelona.

ÁLVAREZ REY, L.; LEMUS LÓPEZ, E. (1998) *Historia de Andalucía Contemporánea*. Universidad, Huelva.

ANGOUSTURES, Aline (1995) *Historia de España en el siglo XX*. Ariel, Barcelona.

BERNSTEIN, Serge (1996) *Los regímenes políticos del siglo XX*. Ariel, Barcelona.

BURREL I FLORIA, Guillem (1989) *España: nuestro siglo: texto, imágenes y sonido*, 4 y 5. Plaza & Janés, Barcelona.

CARR, Raimond; FUSI, Juan Pablo (1979) *España, de la dictadura a la democracia*. Planeta, Barcelona.

CARR, R. (1983) *España: de la Restauración a la Democracia, 1875-1980*. Ariel, Barcelona.

- (1990) *España, 1808-1975*. Ariel, Barcelona.

CARR, R., coord. (1996- ) “La época de Franco: (1939-1975)”, en *Historia de España* de Menéndez Pidal, 41. Espasa Calpe, Madrid.

CONGRESO Internacional Historia de la transición y consolidación democrática en España (1995, Madrid) *Historia de la transición y consolidación democrática en España (1975-1986): Actas del Congreso Internacional... celebrado en Madrid, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 1995*. Universidad Autónoma de Madrid.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, A., dir. “El régimen de Franco y la transición a la democracia: de 1939 a hoy”. *Historia de España*, 12. Planeta, Barcelona.

ELLWOOD, S. (1984) *Prietas las filas*. Crítica, Barcelona.

FERNÁNDEZ DE LA MORA, G. (1995) *Río arriba. Memorias*. Planeta, Barcelona.

FISHMAN, Robert M. (1996) *Organización obrera y retorno a la democracia en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

FONTANA, J. (1986) *España bajo el franquismo*. Crítica, Barcelona.

FRAGA IRIBARNE, M. (1980) *Memoria breve de una vida pública*. Planeta, Madrid.

FUSI, J.P.; VILAR, S.; PRESTON, P. (1983) *De la Dictadura a la democracia*. Historia 16, nº 13 (febrero), Madrid.

FUSI, J.P. (1985) *Franco. Autoritarismo y poder personal*. El País, Madrid.

FUSI, J.P. y PALAFOX, J. (1998) *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. Espasa, Madrid.

GARCÍA-NIETO PARÍS, María del Carmen; YLLÁN CALDERÓN, Esperanza (1987) *Historia de España, 1808-1978*. Crítica, Barcelona.

GINER, S., dir. (1990) *España. Sociedad y Política*. Espasa Calpe, Madrid.

GIRÓN DE VELASCO, J.A. (1994) *Si la memoria no me falla*. Planeta, Barcelona.

HERMET, G. (1985) *Los católicos en la España franquista*. CIS, Madrid.

INIESTA CANO, C. (1984) *Memorias y recuerdos*. Planeta, Barcelona.

JULIÁ, Santos (1988) *Historia económica y social, moderna y contemporánea de España :siglo XX*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Madrid.

LABOA, J.M., ed. (1988) *El posconcilio en España*. Encuentro, Madrid.

LLERA, Luis de (1994) *España actual: el régimen de Franco (1939-1975)*. Gredos, Madrid.

LÓPEZ PINTOR, R. (1982) *La opinión pública española del franquismo a la democracia*. CIS, Madrid.

LÓPEZ RODÓ, L. (1977) *La larga marcha hacia la Monarquía*. Noguer, Barcelona.

- (1990-92) *Memorias*. Plaza y Janés/Cambio 16, Barcelona.

MATEOS, A. y SOTO, A. (1997) *El final del franquismo, 1959-1975. La transformación de la sociedad española*. Historia 16, Madrid.

MIGUEL, Amando de (1975) *Sociología del franquismo. Análisis ideológico de los Ministros del Régimen*. EUROS, Barcelona.

MÍGUEZ GONZÁLEZ, S.(1990) *La preparación de la transición a la democracia en España*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

MONTERO, F. (1993) *El Movimiento Católico*. EUDEMA, Madrid.

MORODO, R. (1987) *Tierno Galván y otros percusores políticos*. El País, Madrid.

MUNIESA, Bernat (1996) *Dictadura y Monarquía en España*. Ariel, Barcelona.

PAREDES, J.,coord. (1996) *Historia contemporánea de España*. Ariel, Barcelona.

PAYNE, Stanley G. (1987) *El régimen de Franco*. Alianza, Madrid.

- (1997) *El primer franquismo: los años de la autarquía*. Historia 16, Madrid.

- (1997) *Franco y José Antonio. El extraño caso del fascismo español. Historia de la falange y del movimiento nacional (1923-1977)*. Barcelona.

PRESTON, Paul (1994) *Franco: "Caudillo de España"*. Grijalbo, Barcelona.

- (1997) *La política de la venganza. El fascismo y el militarismo en la España del siglo XX*. Barcelona.



QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ, R., FERNÁNDEZ AMADOR, M. (eds.) (2014) *Miradas al pasado reciente: de la II República a la Transición*. Editorial Universidad de Almería.

- (2011) *La sociedad española en la transición: los movimientos sociales en el proceso democratizador*. Biblioteca Nueva, Madrid.

QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, R., NAVARRO PÉREZ, L.C. y FERNÁNDEZ AMADOR, M. (coords.) *Las organizaciones políticas*. Congreso Internacional Historia de la Transición en España (5. 2011. Almería)

RODRÍGUEZ, J. (1974) *Impresiones de un ministro de Carrero Blanco*. Planeta, Barcelona.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.L. (1997) *La extrema derecha española en el siglo XX*. Madrid.

SÁEZ MARÍN, J. (1988) *El Frente de Juventudes*. Siglo XXI, Madrid.

SAINZ RODRÍGUEZ, P. (1981) *Un reinado en la sombra*. Planeta, Barcelona.

SAN MARTÍN, J.I. (1983) *Servicio especial. A las órdenes de Carrero Blanco*. Planeta, Barcelona.

SANZ MENÉNDEZ, L. (1997) *Estado, ciencia y tecnología en España: 1939-1997*. Madrid.

SECO SERRANO, C. (1995) *Juan Carlos I*. Anaya, Madrid.

SILVA MUÑOZ, F. (1993) *Memorias políticas*. Planeta, Barcelona.

TÉMIME, E.; BRODER, A.; CHASTAGNARET, G. (1982) *Historia de España Contemporánea. Desde 1808 hasta nuestros días*. Ariel, Barcelona.

TIERNO GALVÁN, EN. (1981) *Cabos sueltos*. Bruguera, Barcelona.

TUÑÓN DE LARA, M. (dir.) (1980) "España bajo la dictadura franquista (1939-1975)", en *Historia de España*, Tomo X. Lábor, Barcelona.

- (1992) *Transición y democracia (1973-1985)*. Labor, Barcelona.

TUSELL, Javier (1988) *Historia política y social, moderna y contemporánea*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Madrid.

- (1989) *La España de Franco*. Biblioteca Historia 16, Madrid.

- (1990) *El siglo XX. Manual de Historia de España*. Historia 16, Madrid.

- (1993) *Carrero*. Temas de Hoy, Madrid.

- (1995) *Juan Carlos I. La restauración de la Monarquía*. Temas de Hoy, Madrid.

- (1997) *De la Transición al gobierno socialista*. Historia 16, Madrid.

UTRERA MOLINA, J. (1989) *Sin cambiar de bandera*. Planeta, Barcelona.

VILAR, P. (1981) *Historia de España*. Crítica, Barcelona (14ª ed.).

## **POLÍTICA EXTERIOR**

PORTERO, F. y PARDO, R. “La política exterior, en *Historia de España de Menéndez Pidal. La época de Franco*, pp. 195-299.

LAPORTE, T. (1992) *La política europea del régimen de Franco*. Universidad, Pamplona.

MARQUINA, A. (1986) *España en la política de seguridad occidental, 1939-1986*. Madrid.

MUNS, J. (1986) *Historia de las relaciones entre España y el Fondo Monetario Internacional, 1975-1982*. Madrid

RUBOTTOM, R.R. y MURPHY, J.C. (1984) *Spain and the United States since World War II*. Nueva York.

SANTAMARÍA, R. (1984) *Ifni y Sáhara: la guerra ignorada*. Madrid.

TOGOES, L.E. y NEILA, J.L. (1993) *La Escuela Diplomática*. Escuela Diplomática, Madrid.

UNIVERSIDAD Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Departamento de Historia Contemporánea,ed.; Tusell, Javier,coord. (1993) *Congreso Internacional el Régimen de Franco, 1936-1975: política y relaciones exteriores: comunicaciones, Madrid, 11 al 14 de mayo de 1993*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

## CONFLICTOS SOCIALES

(1992) “Diversas interpretaciones sobre las causas y consecuencias de las huelgas en el franquismo, 1963-1975”, en *I Encuentro de Investigadores del Franquismo*. Fundació Arxiu Històric (CONC), UAB y Societat Catalana d’Estudis Històrics, Barcelona.

AUB, E. (1992) *Historia del ME/59*. INAH, México.

BABIANO MORA, J. (1995) *Emigrantes, cronómetros y huelgas: un estudio sobre el trabajo y los trabajadores durante el franquismo, (Madrid, 1951-1977)*. Siglo XXI, Fundación 1º de Mayo, Madrid, etc.

BALFOUR, S. (1994) *La dictadura, los trabajadores y la ciudad*. Edicions Alfons El Magnànim, Valencia.

BENITO DEL POZO, C. (1993) *La clase obrera asturiana durante el franquismo*. Siglo XXI, Madrid.

CLAUDÍN, F. y CARRILLO, S. (1983) *Crónica de un secretario general*. Planeta, Barcelona.

DOMÍNGUEZ, J. (1987) *La lucha obrera durante el Franquismo*. Desclée de Brouwer, Bilbao.

GARCÍA PIÑEIRO, R. (1990) *Los mineros asturianos bajo el franquismo (1937-1962)*. Fundación 1º de Mayo, Madrid.

GILLESPIE, R. (1991) *Historia del PSOE*. Alianza, Madrid.

IBARRA GÜELL, P. (1987) *El movimiento obrero en Vizcaya: 1967-1977*. Universidad del País Vasco, Bilbao.

JÁUREGUI, G. (1981) *Ideología y estrategia política de ETA*. Siglo XXI, Madrid.

LAÍZ, C. (1995) *La lucha final. Los partidos de la izquierda radical durante la transición española*. Catarata, Madrid.

LIZCANO, P. (1981) *La generación de 1956*. Grijalbo, Barcelona.

LÓPEZ GARCÍA, B. (1995) *Aproximación a la Historia de la HOAC 1946-1981*. Ediciones HOAC, Madrid.

MARAVALL, J.M. (1978) *Dictadura y disenso político. Obreros y estudiantes bajo el franquismo*. Alfaguara, Madrid.

MATEOS, A. (1993) *El PSOE contra Franco. Continuidad y renovación del socialismo español, 1953-1974*. Pablo Iglesias, Madrid.

- (1997) *La denuncia del Sindicato Vertical. La era Solís: El nacional-sindicalismo ante la Organización Internacional del Trabajo, 1939-1969*. CES, Madrid.

- (1997) *Las izquierdas españolas desde la Guerra Civil hasta 1982. Organizaciones socialistas, culturas políticas y movimientos sociales*. Madrid.

MORÁN, G. (1986) *Miseria y grandeza del PCE*. Planeta, Barcelona.

MURCIA, A. (1995) *Obreros y Obispos en el Franquismo*. Ediciones HOAC, Madrid.

REDERO, M. (1992) *Estudios de historia de UGT*. Universidad, Salamanca.

ROSSANDA, R. (1984) *Un viaje inútil*. Laia, Barcelona.

RUIZ, D., dir. (1993) *Historia de Comisiones Obreras (1958-1988)*. Siglo XXI, Madrid.

SOTO, A. (1991) "El ciclo largo de conflictividad social en España (1868-1986)", *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 2, abril-junio, pp. 157-179.

- (1995) "Auge y caída de la Organización Sindical Española", *Espacio, Tiempo y Forma*, serie V, Hª Contemporánea, t.8, pp.247-276.

SOTO, A., dir. (1994) *Clase obrera, conflicto laboral y representación sindical*. Ediciones GPS, MADRID.

SULLIVAN, J. (1986) *El nacionalismo vasco radical*. Alianza, Madrid.

TOQUERO, J.M. (1989) *Franco y Don Juan*. Plaza & Janés/Cambio 16, Barcelona.

TUSELL, Javier (1977) *La oposición democrática al franquismo, 1939-1962*. Planeta, Barcelona.

TUSELL, J.; ALTED, A. y MATEOS, A., coords. (1990) *La oposición al régimen de Franco*. UNED, Madrid, 3 vols.

VV.AA. (1994) *La oposición libertaria al régimen de Franco*. Fundación S. Segui.

VV.AA. (1994) “Los católicos y el nuevo movimiento obrero”, en *XX Siglos*, 5.

## **SOCIEDAD**

ALVARGONZÁLEZ, R. (1967) *Estrategias de actuación para la sociedad española*. Revista de Occidente, Madrid.

CAMPO, Salustiano del; NAVARRO LÓPEZ, M. (1987) *Nuevo análisis de la población española*. Ariel, Barcelona.

CAMPO, Salustiano del (1968) *Cambios sociales y formas de vida*. Ariel, Barcelona.

- (1993) *Tendencias sociales en España (1960-1990)*, 3 vols. Bilbao.

CARABAÑA, J. y FRANCISCO A. de, comps. (1993) *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Editorial Pablo Iglesias, Madrid.

CARVAJAL GUTIÉRREZ, M.C. (1981) “Evolución de la dinámica demográfica de la provincia de Málaga en los últimos treinta y cinco años”, en *Baética*, 4. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga, 25-59.

CASTILLO, José (1971) "Las clases medias, ¿mito o realidad?", en *Sociología española de los años setenta*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 249-256.

DEL CAMPO, S., ed. (1994) *Tendencias Sociales en España (1960-1990)*, 2 vols. Fundación BBV, Bilbao.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio (1974) *Clases sociales en España en el umbral de los años 70*. Siglo Veintiuno de España, Madrid.

FOESSA (1966, 1970 y 1975) *Informes sobre la situación social de España*. Euramérica, Madrid.

- (1983) *Informe sociológico sobre el cambio social en España. 1975/1983*. IV Informe, vol.II. Euramérica, Madrid.

GARCÍA BARBANCHO, Alfonso (1980) *La población andaluza*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, Granada.

- (1975) *Las migraciones interiores españolas en 1961-70*. Instituto de Estudios Económicos (B.O.E.), Madrid.

GONZÁLEZ MUÑOZ, Carmen (1987) "Composición de la población mundial", en *Cuadernos de Estudio*, 3. Serie Geografía. Cincel, Madrid.

INSTITUTO de Estadística de Andalucía (IEA), ed. (1992) *Evolución de la población: Andalucía, 1900-1991*. Sevilla.

- (1992) *Anuario Estadístico de Andalucía 1992*. Sevilla.

INSTITUTO Nacional de Estadística (1974) *Las migraciones interiores en España, 1961-70*. Madrid.

- (1978) *Las migraciones interiores en España, 1971-75*. Madrid.

LITTLEJOHN, James (1975) *La estratificación social*. Alianza, Madrid (ed. orig. 1972).

LÓPEZ CANO, D. (1972) *La emigración malagueña a Europa, 1961-70, y sus factores condicionantes*. (Memoria de Licenciatura).



- (1984) *La inmigración en la Costa del Sol: Análisis de un desarraigo*. Biblioteca Popular Malagueña, Diputación de Málaga.

- (1985) *La población malagueña en el siglo XX*. Universidad de Málaga.

MIGUEL, Amando de (1977) *La pirámide social española*. Fundación Juan March y Editorial Ariel, Barcelona.

- (1974) *Manual de Estructura Social de España*. Tecnos, Madrid.

- (1977) *Recursos humanos, clases y regiones en España*. Edicusa, Madrid.

MIGUEL, Amando de y MARTÍN MORENO, Jaime (1978) *La estructura social de las ciudades españolas*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

NACIONES UNIDAS (1966) *Informe sobre la situación social en el mundo, 1965*. Nueva York.

PARRA, F. (1981) *La emigración española en Francia 1962-1977*. Instituto Español de Emigración, Madrid.

PUYOL, R. (1988) *La población*. Síntesis, Madrid.

RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1978) *Población y desarrollo en España*. CUPSA, Madrid.

SAN MIGUEL, L.G. (1980) *Las clases sociales en la España actual*. CIS, Madrid.

SÁNCHEZ LÓPEZ, F. (1969) *Emigración española a Europa*. Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid.

(1971) *Sociología española de los años setenta*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 1971.

SORIA MEDINA, Enrique (s.d.) *Estructura de la población andaluza: evolución y actualidad*. Tartessos, s.l..

TEZANOS, J.F. (1975) *Estructura de clases en la España actual*. cuadernos para el Diálogo, Madrid.

VV.AA. (1987) *Teoría de la población mundial*. Moscú.

## **PRODUCCIÓN CULTURAL E INTELECTUAL DURANTE EL FRANQUISMO**

ABELLÁN, J.L. (1982) *De la guerra civil al exilio republicano*. Mezquita, Madrid.

ABELLÁN, M.L. (1980) *Censura y creación literaria en España, 1939-1976*. Península, Barcelona.

ALTED, A. y AUBERT, P., eds. (1995) *Triunfo en su época*. Casa de Velázquez-Pleyade, Madrid.

AUB, M. (1995) *La gallina ciega*. Alba, Madrid.

AYALA, F. (1984) *Recuerdos y olvidos*. Madrid, Alianza.

BARRAL, C. (1975) *Años de penitencia*. Seix Barral, Barcelona.

BUCKLEY, R. (1996) *La doble transición. Política y literatura en la época de los años setenta*. Siglo XXI, Madrid.

CABAÑAS, M. (1995) *Artistas contra Franco*. UNAM, México.

CALVO SERRALLER, F. (1987) *España. Medio siglo de arte de vanguardia, 1939-1975*. MEC-Santillana, Madrid.

CANO, J.L. (1986) *Los cuadernos de Velintonia*. Seix Barral, Barcelona.

CASTELLET, J.M. (1988) *Los escenarios de la memoria*. Anagrama, Barcelona.

DÍAZ, E. (1990) *Ética contra política. Los intelectuales y el poder*. CEC, Madrid.

GRAHAM, H. y LABANYI, J., eds. (1995) *Spanish Cultural Studies*. OUP, Oxford.

GOYTISOLO, J. (1986) *En los reinos de taifa*. Seix Barral, Barcelona.

GUBERN, R. (1981) *La censura: función política y ordenamiento jurídico bajo el franquismo*. Península, Barcelona.

MANGINI, S. (1987) *Rojos y rebeldes. La cultura de la disidencia durante el franquismo*. Anthropos, Barcelona.

MONLEÓN, J.B., ed. (1995) *Del franquismo a la posmodernidad: cultura española 1975-1990*. Akal, Torrejón de Ardoz.

RIERA, C. (1988) *La escuela de Barcelona*. Anagrama, Barcelona.

SANZ VILLANUEVA, S. (1984) *Historia de la literatura española. Literatura actual*. Ariel, Barcelona.

## **TEORÍA DE LA DEMOCRACIA**

(1989) *Procesos socioculturales y participación: sociedad civil e instituciones democráticas : I, Aportaciones previas*. Editorial Popular, Madrid.

ARBLASTER, Anthony (1992) *Democracia*. Alianza Editorial, Madrid.

ARON, Raymond (1968) *Democracia y totalitarismo*. Seix Barral, Barcelona.

BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, Agustín (1964) *Teoría de la Democracia. fundamentos de filosofía democrática*. Libreros Mexicanos, México, 2ª ed.

BAUMANN, Fred E. (comp.) (1988) *¿Qué es el capitalismo democrático?: esclarecedores ensayos para una definición de este polémico tema*. Gedisa, Barcelona.

BECKER, Carl L. (1964) *Modern democracy*. Yale University, New Haven.

BELOFF, Max (1986) *Thomas Jefferson y la democracia norteamericana*. Universidad Autónoma de Centro América, San José.

BIELSA, Rafael (1985) *Democracia y república*. Depalma, Buenos Aires.

BLANKE, B. (1980) *Teoría y práctica de la formación democrática*. Unión Editorial, Madrid.

BOISMENU, G.; HAMEL, P.; LABICA, G. (1992) *Les formes modernes de la démocratie*. Presses de l'Université de Montréal, Montréal (Québec).

BONNER, Rober J. (1970) *Aspects of Athenian democracy*. Ed. Anastatica, Roma.

BORGE BRAVO, Rosa Teresa (1987) *Participación política y crisis de la democracia*. R.T. Borge (Librería Goya), Bilbao.

BRACHER, Karl Dietrich (1983) *Controversias de historia contemporánea sobre fascismo, totalitarismo, democracia*. Laia, Barcelona

BACHRACH, Peter (1967) *Crítica a la teoría elitista de la democracia*. Amorrortu, Buenos Aires.

BUCHANAN, J.M. y otros (1980) *Teoría de la democracia: una aproximación económica*. Instituto de Estudios Fiscales, Madrid.

BUDGE, Ian (1971) *La estabilidad de la democracia*. Paidós, Buenos Aires.

CARRILLO BATALLA, Tomás Enrique (1972) *Historia crítica del concepto de la democracia. trabajo de incorporación como individuo de Número de la Academia de Ciencias Políticas y sociales*. Empresa "El Cojo", Caracas.

CARUNCHO MICHINEL, Cristina J.S. *Mill: liberalismo, socialismo y democracia*. Universidad Santiago de Compostela, Facultad Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis doctoral, Curso 91/92

CASALS, Joan N. (1993) *La democracia inacabada*. Eco Concern, Centelles, Barcelona (Papers Innovació social, 2).

CHOMSKY, Noam (1993) *El miedo a la democracia*. Crítica, Barcelona.

CHRISTIANO, Thomas (1996) *The rule of the many: Fundamental issues in democratic theory*. Westview Press, Boulder, Colorado.

COBO BEDIA, Rosa (1991) *Democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau*. Universidad Complutense, Madrid (Tesis doctoral).

COHEN, Robert (1961) *Atenas, una democracia: desde su nacimiento a su muerte*. Aymá, Barcelona.

COPP, D.; HAMPTON, J.; ROEMER, J.E., eds. (1995) *The idea of democracy*. Paperback, University Pres, Cambridge.

COTARERO, R. (1990) *En torno a la teoría de la Democracia*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

DAHL, Robert Alan (1996) *The future of democratic theory*. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Madrid.

(1974) *La poliarquía: participación y oposición*. Guadiana, Madrid.

(2012) *La democracia*. Ariel, Barcelona.

DAHRENDORF, Ralf (1983) *Oportunidades vitales: notas para una teoría social y política*. Espasa-Calpe, Madrid.

(1990) *El conflicto social moderno: ensayo sobre la política de la libertad*. Mondari, Madrid.

DAVIES, John Kenyon (1981) *La democracia y la Grecia clásica*. Taurus, Madrid.

DIETRICH BRACHER, Karl (1983) *Controversias de historia contemporánea sobre fascismo, totalitarismo, democracia*. Editorial Alfa, Barcelona.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, Consuelo (2002) “La enseñanza de la historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural”, en *Revista de Teoría y Didáctica d elas Ciencias Sociales*, 7.

DOMÍNGUEZ GARCÍA de PAREDES, Francisco (1976) *La democracia integrada*. s.n. (Foto Cine Alarcón), Madrid.

DUNN, John, dir. (1995) *Democracia: el viaje inacabado (509 a.C.-1993 d.C.)*. Tusquets, Barcelona.

ELEY, Geoff (2003) *Un mundo que gana. Historia de la izquierda en Europa, 1850-2000*. Crítica, Barcelona.

FEBRERO, R.; SCHWARTZ, P., eds. (1997) *La esencia de Becker*. Ariel, Madrid.

FERNÁNDEZ SANTILLÁN, José F. (1988) *Hobbes y Rousseau: entre la autocracia y la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México.

FERNANDO LÓPEZ, Manuel (1978) *Alternativa para una democracia directa: (ensayo)*. Iliberis, Granada.

FERRAJOLI, Luigi; ZOLO, Danilo (1980) *Democracia autoritaria y capitalismo maduro*. Edic. 2001, Barcelona.

FERRANDO BADÍA, Juan (1969) *De la Democracia Política a la Democracia Social y Económica*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

(1970) *En torno a la teoría de la oposición en el sistema democrático-liberal*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

(1989) *Democracia frente a autocracia, los tres grandes sistemas políticos: el democrático, el social-marxista y el autoritario*. Tecnos, Badía.

FIEDRICH, Carl J. (1966) *La democracia como forma política y como forma de vida*. Tecnos, Madrid.

FINLEY, Moses I. (1980) *Vieja y nueva democracia: y otros ensayos*. Ariel, Barcelona.

FISHKIN, J.S. (1995) *Democracia y deliberación: nuevas perspectivas para la reforma democrática*. Ariel, Barcelona.

FONTÁN, A.; GARRIGUES WALKER, J.; MERIGÓ, E. (1976) *Apuntes sobre el Estado y la sociedad democrática*. Unión editorial, Madrid.

FORREST, W.G.G. (1988) *Los orígenes de la democracia griega: la teoría política griega entre el 800 y el 400 a.C.* Akal, Madrid.

FROST, F.J., ed. (1969) *Democracy and the Athenians: aspects of ancient politics*. John Wiley and sons, New York, etc.

GALIANA, M<sup>a</sup> A. *Esparta y Atenas, la democracia ateniense*. Cincel-Kapelusz, Madrid.



GARCÍA MARZÁ, Vte. Domingo (1993) *Teoría de la democracia*. Nau Llibres, Valencia.

GARCÍA RAMOS, Juan Manuel (1989) *La cultura de la democracia*. Viceconsejería de Cultura y Deportes, Santa Cruz de Tenerife.

GENEYRO, Juan Carlos (1991) *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Anthropos, Barcelona.

GILBER, Alan (1990) *Democratic individuality: a theory of moral progress*. Cambridge University Press, Cambridge.

GINER, Salvador (1994) *Historia del pensamiento social*. Ariel, Barcelona.

- (1996) *Carta sobre la democracia*. Ariel, Barcelona.

GÓMEZ ANTÓN, Francisco (1996) *Cómo reconocer si es una democracia lo que se tiene delante*. Ediciones Internacionales Universitaria, Barcelona.

GONZÁLEZ GARCÍA, José M.; QUESADA CASTRO, Fernando (coords.) (1988) *Teorías de la democracia*. Anthropos, Barcelona.

GOULEMONT, Jean-Marie, y otros (1987) *L'interrogation démocratique*. Editions du Centre Pompidou, París.

GUARINO, Antonio (1979) *La democrazia a Roma*. Liguori, Napoli.

HADENIUS, Axel (1992) *Democracy and development*. Cambridge University Press, Cambridge.

HAILSHAM of St. Marylebone, Quintin Hogg, Baron (1981) *El dilema de la democracia: diagnóstico y prescripción*. Editora Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.

HAMPSHER-MONK, Iain (1996) *Historia del pensamiento político moderno*. Ariel, Barcelona.

HELD, David (1987) *Models of democracy*. Polity in association with Blackwell, Cambridge.

HELD, D. y POLLITT, C., eds. (1986) *New forms of democracy*. Sage, London.

HERMET, Guy (1983) *Aux frontières de la démocratie*. Presses Universitaires de France, París.

- (1986) *Sociologie de la construction démocratique*. Economica, París.

HILL, Dilys M. (1980) *Teoría democrática y régimen local*. Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid.

HIRST, P.; KHILNANI, S., eds. (1996) *Reinventing democracy*. Blackwell, Oxford.

JAUME, Lucien (1989) *Le discours jacobin et la démocratie*. Fayard, París.

JÓHANNESSON, Ingólfur Ásgeir (2003) “Ideas en una red histórica. Una genialidad de las ideas y las reformas educativas en Islandia”, en POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLING, Barry M, PEREYRA, Miguel A. (comp.) *Historia, cultura y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Ediciones Pomares, México.

JONES, A.H.M. (1986) *Athenian democracy*. Basil Blackwell, Oxford.

JULIOS CAMPUZANO, Alfonso de *La dinámica de la libertad. Evolución y análisis del concepto de libertad política en el pensamiento liberal*. Universidad de Sevilla, Facultad de Derecho, Tesis Doctoral curso 93/94.

KARIEL, H.S. (1970) *Frontiers of democratic theory*. Random House, New York.

KAUTSKY, Karl (1982) *Parlamentarismo y democracia*. Editora Nacional, Madrid.

KELSEN, Hans (1977) *Esencia y valor de la democracia*. Guadarrama, Barcelona.

KEOANE, John (1992) *Democracia y sociedad civil*. Alianza Editorial, Madrid.

KEUHNELT-LEDDIHN, Erik von (1962) *Libertad o igualdad: la disyuntiva de nuestro tiempo*. Rialp, Madrid.

KISS, Arthur (1982) *Marxism and Democracy: a contribution to the Problems of de Marxist Interpretation of Democracy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

LACHARRIERE, René de (1963) *Etudes sur la théorie démocratique: Spinoza-Rousseau-Hegel-Marx*. Payot, París.

LECHNER, Norbert (comp.) (1987) *Cultura política y democratización*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

LEIBHOLZ, Gerhard (1971) *Problemas fundamentales de la democracia moderna*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

LIJPHARD, Arend (1987) *Las democracias contemporáneas. Un estudio comparativo*. Ariel, Barcelona.

- (1989) *Democracia en las sociedades plurales: una investigación comparativa*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

LINZ, Juan J. (1987) *La Quiebra de las democracias*. Alianza Editorial, Madrid.

- (1992) *Discurso de investidura de doctor "honoris causa"*. Ediciones de la Universidad Autónoma, Madrid

LIPPMANN, Walter (1956) *La crisis de la democracia occidental*. Editorial Hispano-Europea, Barcelona.

LUHMANN, Niklas (1993) *Teoría política en el estado de bienestar*. Alianza Editorial, Madrid.

MACÍA APARICIO, Luis M. (1993) *El Estado ateniense como modelo clásico de la democracia*. Asamblea de Madrid, Madrid.

MACPHERSON, C.B. (1991) *La democracia liberal y su época*. Alianza Editorial, Madrid.

MANNHEIM, Karl (1953) *Libertad, poder y planificación democrática*. Fondo de Cultura Económica, México.

MARAVALL, José María (1995) *Democracias y demócratas*. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Madrid.

MARKOFF, John (1998) *Olas de la democracia. Movimientos sociales y cambios políticos*. Tecnos, Madrid.

MARTÍNEZ SELVA, Manuel Jesús (2002) “La democratización de la enseñanza”, en *Eúphoros*, 4, 259-278.

MEAGLIA, Piero (1994) *Bobbio e la democrazia: le regole del gioco*. Edizioni Cultura della Pace, Firenze.

MILLET i BEL, Salvador (1992) *Perfeccionamiento de la democracia*. Publicaciones de la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras, Barcelona.

MITIN, M. y otros (1977) *La Democracia burguesa y los derechos del hombre*. Academia de Ciencias de la URSS, Redacción Ciencias Sociales Contemporáneas, Moscú.

MOORE, Stanley W. (1974) *Crítica de la Democracia capitalista: una introducción a la teoría del Estado en Marx, Engels y Lenin*. Siglo Veintiuno, México (4ª ed.).

MOREAU, Joseph (1977) *Rousseau y la fundamentación de la democracia*. Espasa-Calpe, Madrid.

MOSSE, G.L. (1997) *La cultura europea del siglo XX*. Ariel, Barcelona.

MURILLO DE LA CUEVA Y LERDO DE TEJADA, Mª Carmen (1989) *Aproximación al estudio de la participación política como concepto y como proceso político-constitucional*. Universidad Complutense, Madrid.

NELSON, William N. (1986) *La justificación de la democracia*. Ariel, Barcelona.

NOLLA, Eduardo, ed. (1992) *Liberty, Equality, Democracy*. New York University Press, New York and London.

NOVACK, George (1977) *Democracia y revolución*. Fontamara, Barcelona.

ORLANDI, H.R. (1971) *Democracia y poder: polis griega y constitución de Atenas*. Pannedille, Buenos Aires.

PALACIOS, José Antonio (1953) *El mito de la democracia*. Ediciones Cultura Hispánica, Madrid.

PARETO, Vilfredo (1985) *La transformación de la democracia*. Edersa, Madrid.

PARRY, Geraint; MORAN, Michael (eds.) (1994) *Democracy and democratization*. Routledge & Kegan Paul, London; New York.

PASCUAL PACHECO, Roberto (1987) *Liderazgo y participación, mitos y realidades*. Universidad de Deusto, Bilbao.

PELAYO GONZÁLEZ-TORRE, Ángel (1994) *Consentimiento, democracia y obligación política*. Colex, Madrid.

PIA LARA, María (1992) *La democracia como proyecto de identidad ética*. Anthropos, Univ. Autónoma Metropolitana, Barcelona, México.

POUTHAS, Charles H. y otros (1993) *Democracia, reacción, capitalismo 1848-1869*. Akal, Madrid.

QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ, R., FERNÁNDEZ AMADOR, M. (2011) "El movimiento vecinal: la lucha por la democracia desde los barrios", en *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*. Biblioteca Nueva, 2011, vol. 1, p. 207-220-

Quirosa-Cheyrouze Muñoz, R., Fernández Amador, M. "EL MOVIMIENTO VECINAL: LA LUCHA POR LA DEMOCRACIA DESDE LOS BARRIOS". En *La Sociedad Española En La Transición. Los Movimientos Sociales En El Proceso Democratizador*. Biblioteca Nueva, 2011, vol. 1, p. 207 - 220.

RAMÍREZ JIMÉNEZ, Manuel (1985) *La participación política*. Tecnos, Madrid.

REQUEJO COLL, Ferrán (1990) *Las Democracias: democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*. Ariel, Barcelona.

RIQUELME ABAD, Carlos; JIMÉNEZ RUIZ, M<sup>a</sup> Patrocinio (1986) *La democracia en la historia*. Surcos, Ciudad Real.

RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco (1993) *La democracia ateniense*. Alianza, Madrid.

ROSALES JAIME, José María (1992) *Hacia una democracia participativa: críticas y alternativas a la democracia liberal*. Universidad, Málaga (Tesis doctoral, Fac. Filosofía y Letras, Dpto. de Filosofía).

ROSS, Alf (1989) *¿Por qué democracia?*. Centro de estudios Constitucionales, Madrid.

ROULAND, Norbert (1981) *Rome démocratie impossible: les acteurs du pouvoir dans la cité romaine*. Actes Sud, Le Paradou.

RUIZ GIMÉNEZ, Joaquín (1985) *Camino hacia la democracia*. C.E.C., Madrid.

SALVADORI, Massimo (1908- ) *Democracia liberal*. Índice, Buenos Aires.

SÁNCHEZ CEREZO, Sergio, dir. (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, I y II. Santillana, Madrid.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José (1984) "Democracia y Participación. Secularización del pensamiento y cambio de valores". *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 54 (enero-marzo), Madrid, 9-34.

SARTORI, Giovanni (1965) *Aspectos de la democracia*. Limusa, México.

- (1988) *Teoría de la democracia*. Alianza Editorial, Madrid.

- (1994) *La democracia después del comunismo*. Alianza, Madrid.

SCHUMPETER, Joseph Alois (1988) *Capitalismo, socialismo y democracia*. Orbis, Barcelona.

SCIACCA, Enzo (1994) *Interpretación de la democracia*. EDERSA: Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

SEMANA Social (26ª, 1967, Málaga) *Democracia y responsabilidad*. Euramérica, Madrid.

SIERRA GONZÁLEZ, Ángela (1989) *Los orígenes de la ciencia de gobierno en la Atenas clásica*. Lerna, Barcelona.

SINGER, Peter (1985) *Democracia y desobediencia*. Ariel, Barcelona.



TAYLOR, William (1977) “Educación y democratización”. *Revista de educación*, nº 252.

THERBORN, Goran (1979) “Dominación del capital y aparición de la democracia”, *En Teoría*, 1. Zona Abierta, Madrid.

TOURAINE, Alain (1994) *¿Qué es la democracia?*. Temas de Hoy, Madrid.

VALCÁRCEL, Amelia, comp.(1994) *El concepto de igualdad*. Pablo Iglesias, Madrid.

VEGAS LATAPIE, Eugenio (1965) *Consideraciones sobre la democracia: Discurso leído en el acto de su recepción por... el día 14 de diciembre de 1965 y contestación de... José Vanguas Messia....* Madrid.

VIDAL-NAQUET, Pierre (1992) *La democracia griega, una nueva visión: ensayos de historiografía antigua y moderna*. Akal, Madrid.

ZAPATA BARRERO, R. (1997) *Ciudadanía y democracia: una revisión del liberalismo democrático desde el pluralismo, la autonomía y la tolerancia*. Universidad Autónoma, Facultad de Filosofía y Letras, Barcelona (tesis doctoral).

ZIMMERMAN, Joseph F. (1992) *Democracia participativa: el resurgimiento del populismo*. Limusa, México.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

ACOSTA HOYOS, L.E. (1972) *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*. Paidós, Buenos Aires (2ª ed.).

AMADOR I GUILLEM, Miquel (1991) *Estadística correlacional aplicada a l'educació : (amb problemes resolts)*. Departament de Pedagogia i Didàctica, Universitat Autònoma, Barcelona.

ARNAL, Justo (1992) *Investigación educativa : fundamentos y metodologías*. Labor, Barcelona.

BERNAL GUERRERO, Antonio (1989) *Técnicas de investigación educativa: procedimientos auxiliares*. Alfar, Sevilla

BEST, John W. (1982) *Cómo investigar en educación*. Morata, Madrid.

BISQUERRA ALZINA, Rafael (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. PPU, Barcelona.

BOU I BAUZA, Guillem (1992) *Cóm treballar en investigació educativa*. Universitat Autònoma, Departament de Pedagogia i Didàctica, Barcelona.

BUENDÍA EISMAN, L., y otros (1993) *Análisis de la investigación educativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Granada.

DUVERGER, Maurice (1995) *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel, Barcelona.

ECO, Umberto (1984) *Cómo se hace una tesis. Teorías y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Gedisa, Barcelona.

ESTEBAN MATEO, L. y VILLAMAZO, J. (1981) *Guía didáctica para el estudiante en la investigación histórico-pedagógica*. Nau Llibres, Valencia.

HAYMAN, John L. (1981) *Investigación y educación*. Paidós, Barcelona [etc.].

VICO MONTEOLIVA, M., coord. *Guía para la realización de trabajos de investigación en teoría e historia de la educación*. Universidad de Málaga, Málaga.

## EDUCACIÓN

(194?) *Anuario de la enseñanza privada en España*. Federación de amigos de la enseñanza privada en España, Madrid.

(1958) *Congreso Nacional de la Familia Española. Gabinete Técnico. Síntesis de ponencias provinciales en torno a la educación y la familia española*. Ediciones del Congreso de la Familia Española, Madrid.

(1961) *La educación superior en América Latina y la cooperación interamericana (Informe y recomendaciones)*. Unión Panamericana, Washington.

(1967) *La educación: Historia, obstáculos, perspectivas*. Editorial Nuestro Tiempo, México.

(1968) *Educación, universidad y mundo estudiantil*. Comisaría para el S.E.U, Centro de Documentación, Madrid.

(1969) *La educación actual. Problemas y técnicas*. Sociedad Española de Pedagogía, Instituto "San José de Calasanz" del C.S.I.C., Madrid.

(1971) *Educación cívico-social. 5º Curso de Bachillerato*. Doncel, Madrid.

(1972) *Reforma cualitativa de la educación*. Sociedad de Pedagogía, Madrid.

(1973) *Presente y futuro de la reforma educativa. Revisión crítica de la Ley de educación en el primer trienio de su aplicación*. Apis, Madrid.

(1975) *La enseñanza religiosa...* Servicio de Documentación de la Provincia Eclesiástica, Valencia.

(1975) *La enseñanza en España*. Alberto Corazón, Madrid.

(1975) "PNN de INEM: 5 semanas de paro". *Cuadernos de Pedagogía*, 4, 41.

(1975) "¿En manos de quién está la Formación Profesional". *Cuadernos de Pedagogía*, 3, 40-42.

(1976) "Un cambio para la enseñanza: «la enseñanza en España». «Por una reforma democrática de la enseñanza»". *Cuadernos de Pedagogía*, 13, 16.

(1979) "El Debate. La financiación de la enseñanza privada". *Cuadernos de Pedagogía*, 49.

(1979) *Las fronteras de la educación*. Asociación Cultural Hispano-Norteamericana, colaboradores Centro Cultural de los EE.UU. y la Comisión Fulbright, Madrid.

(1980) *Educación y sociedad pluralista*. La Editorial Vizcaína, Bilbao.

(1981) "La formación Profesional en las zonas subdesarrolladas". *Cuadernos de Pedagogía*, 77, 57.

(1983) *Educación permanente de adultos : Jaén 1973-74*. Centro Piloto de E.P.A., Jaén.

(1983) *Educación de base: de la transición al cambio, 1973-1983 : jornadas y seminarios*. SEPT, Barcelona.

(1984-1985) *Historia de la educación*. Anaya, Madrid (Diccionario ciencias de la educación, XIV)

(1985) *Historia de la educación*. UNED, Madrid.

(1988) *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Universidad de Zaragoza. Secretariado de Publicaciones, Zaragoza.

(1990) *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación, Santiago de Compostela, 1990*. Universidad de Santiago de Compostela.

ACERO SÁEZ, Eduardo (1993) *Crónica de la formación profesional española*. Ediciones Técnicas y Profesionales, Madrid, 2 vols..

AGUIRRE TORRE, S. (1954) *La educación en una sociedad de masas*. Cultura Hispánica, Madrid.

ALBIAC, Gabriel (1993) *Mayo del 68: una educación sentimental*. Ediciones Temas de Hoy, Madrid.

ALEGRE GÓMEZ, Santiago (1982) *El proyecto de ley de financiación de la enseñanza obligatoria*. Presidencia del Gobierno, Dirección General de Estudios y Documentación, Subdirección General de Documentación, Madrid.

ALIGHIERO MANACORDA, Mario (1987) *Historia de la educación*. Siglo XXI, Madrid.

ALMEIDA NESI, Julio (1983) *La escuela española ante la comunidad europea*. Fragua, Madrid.

- (1994) *Educación y sociedad en España*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba.

ALMUIÑA, Celso; ARTOLA, Miguel y otros (1998) *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Valladolid.

ALONSO FERNÁNDEZ, Celestina Emilia (1985) *Perspectivas de la educación general básica comparada con el sistema educativo anterior*. Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

ALONSO HINOJAL, Isidoro (1991) *Educación y sociedad: las sociologías de la educación*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

ALTARES, P. (1967) “En torno a Universidad y pueblo”. *Cuadernos para el Diálogo*, V, extraordinario.

ALVIRA ALVIRA, Tomás (1991) *El "Ramiro de Maeztu": pedagogía viva*. Rialp, Madrid.

ANDALUCÍA [Leyes, etc., de educación] (1990-94) *Legislación educativa de Andalucía*. Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Legislación e Informes, Sevilla.

ANSÓ GÓMEZ, Rosa (1979) *La enseñanza primaria, hoy enseñanza general básica en Barcelona, siglo XX*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria, Barcelona.

APARICIO, Rosa (1978) *Dimensiones éticas de la enseñanza: un estudio desde la sociología de la cultura*. Marova, Madrid.

APEL, Hans Jürgen (1992) “Desarrollo del sistema educativo alemán: 1959-1990”. *Revista Española de Pedagogía*, 193, Madrid, 447-467.

ARENAS VÁZQUEZ, César (1993) “Escolaridad e inserción social de la mujer”. *Cuadernos de Pedagogía*, 218. Barcelona, 76-78.

ARMENTIA, Francisco (J.M.) (1948) *Adolescentes, formación de su naciente personalidad*. Perman, Madrid.

ARNÁIZ, G. y otros (1966) “Los problemas de la Universidad”. *Cuadernos para el Diálogo*, 33-34.

ARRIBAS, Carlos (1980) *Estructura pedagógico-administrativa de E.G.B.*. Schroedel, Madrid.

- (1983) *La renovación y gestión educativas recopilación, estudio , análisis y comentario de la legislación que regula la EGB y su administración*. SM, Madrid.

ASOCIACIÓN PROVINCIAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO. Comisión de investigación y estudios docentes (Madrid) (1975) *Degradación de la enseñanza media oficial y del Cuerpo de Catedráticos de Instituto : informe elaborado por la Comisión de Investigación y Estudios Docentes de la Asociación Provincial de Catedráticos de Instituto de Madrid*. Departamento de Publicaciones de la Asociación, Madrid.

ATKINSON, Carroll [1966] *Historia de la Educación*. Martínez Roca, Barcelona.

ÁVALOS, José R., y otros (1993) *En torno a la educación*. Concejalía de Educación, Torredonjimeno.

ACEVEDO, Fernando de (1973) *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Fondo de Cultura Económica, México (1ª ed. en español, 9ª reimp.).

BAENA PEÑA, Enrique (2005) *La creación contemporánea: mitos y símbolos del clasicismo. La tradición clásica en Málaga: (siglos XVI- XXI)*. Actas III Congreso de Historia de Málaga.

BAENA PEÑA, Enrique y CUENCA TORIBIO, José Manuel (2009) “La Historia como elucidación”, en *Revista de las Cortes Generales*, 77, p. 483-484.

BARRACA, Javier; ORTEGA, Miguel (1993) “Mayo del 68: la educación: una reflexión histórico-filosófica”. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía, Letras y Ciencias*, 45. Madrid, 14-17.

BAS, Josep Mª (1976) “La EGB tras un cuatrienio de reformas, evolución de algunos indicadores”. *Cuadernos de Pedagogía*, 13, 6-7.

- (1978) “El Pacto de la Moncloa y política educativa. Primeras impresiones”. *Cuadernos de Pedagogía*, 37, 34.



- (1979) "Laguna y ambigüedades de un proyecto de Ley". *Cuadernos de Pedagogía*, 49, 51-53.

BATANAZ, L. (1979) "Un proyecto de educación popular andaluza". *Cuadernos de Pedagogía*, 49, 36.

BECK, Robert Holmes (1965) *Historia social de la educación*. UTEHA, México.

BELLERATE, Bruno M. (1978 imp.) *Educación y política*. Oriens, Madrid.

BELTRÁN LLAVADOR, José (1990) *El sueño de la alfabetización: España, 1939-1989*. Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Valencia.

BENNET, Neville (1979) *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid.

BERMUDO SÁEZ, José Manuel *Los temas educativos en la revista Educadores: 1959-1982*. Universidad de Comillas, Facultad de Filosofía y Letras. Tesis Doctoral curso 94/95.

BERNAL AGUDO, José Luis (1982) *Manual de legislación escolar*. s.n., S.l.

BLAT GIMENO, José (1992) "Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970". *Revista de Educación*, nº extraordinario, 289-296. Madrid.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1988) *Análisis y evaluación del rendimiento del B.U.P.-C.O.U. en el distrito universitario de Extremadura durante el decenio 75-85, en función de variables sociogeográficas y académicas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.

*Boletín HOAC*, nº 624-A, septiembre 1973. Comisión Nacional de la Hoac, Madrid.

*Boletín HOAC*, nº 720, septiembre 1977. Comisión General de la Hoac, Madrid.

BONDER, Gloria (1994) "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, sept.-dic.

BOSOM, Nuria, et. al. (1988) *L'Escola sota el franquisme Qui s'aprenia amb els llibres de text..* Ajuntament, Barcelona.

BOWEN, James (1985) *Historia de la educación occidental*. Herder, Barcelona.

BRAVO GARCÍA, Agustín (1969) *Filosofía de la educación*. Escuela Española, Madrid.

BRUNA ARTIGAS, Eulalia (1986) *Vallecas, un compromiso educativo: análisis de una década (1975-1985)*. Fundación Santa María, Madrid.

CABALLERO CORTÉS, Ángela (1991) *La enseñanza primaria en Málaga, 1931-1951: Tesis doctoral*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, Málaga.

- (1992) “Las escuelas rurales en Málaga a partir de la II República”. *Puerta Nueva*, 15, 32-42. Málaga.

CABALLERO MARTÍNEZ, Juan (1990) *E.G.B., E. Preescolar, E. Especial y E. de Adultos en el ámbito nacional y en Andalucía en la década de los 70*. Universidad, Vicerrectorado de Planificación Docente, Instituto de Ciencias de la Educación, Granada.

CABRERA RODRÍGUEZ, L.J. (1996) “Desequilibrios educativos en la España autonómica”, en *Revista de Estudios Regionales*, 46, sept.-Dic. 1996. Universidad de Andalucía, Málaga, 15-46.

CALATAYUD SOLER, Rosa, y otros (1991) *Cuestiones histórico-educativas : España, siglos XVIII-XX*. Universitat, Departamento de Historia de la Educación, Valencia.

CALERO PALACIOS, M.C.; ARIAS DE SAAVEDRA, I.; VIÑES MILLET, C. (1997) *Historia de la Universidad de Granada*. Granada.

CALLEJA REINA, Marina (1996) “Análisis del origen de las secciones filiales de Institutos de Enseñanza Media”, en GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed.) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

CÁMARA VILLAR, Gregorio (1980) *Educación y política en España, 1936-1951: una aproximación al estudio de la ideología nacional-católica*. Universidad, Facultad de Derecho, Dpto. de Derecho Político, Granada.

- (1984) *Nacional-catolicismo y escuela la socialización política del franquismo, 1936-1951*. Hesperia, Jaén.

CAMPO, S. del (1967) “Procedencia social del universitario”. *Cuadernos para el diálogo*, V, extraordinario.

CAO GARCÍA, Ramón J. (1988) *Educación universitaria y oportunidad económica en Puerto Rico*. Betania, Madrid.

CAPELLE, Jean (1980) *Educación y política*. Planeta, Barcelona.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1991) *Historia de la educación en España*. Dykinson, Madrid.

- (1996) “Tradición/evolución en la Ley de Enseñanza Media de 1953 de Ruiz Giménez”, en GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed.) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume (1992) “De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública: algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza”. *Revista de Educación* , n<sup>o</sup> extraordinario, 237-255. Madrid.

CARNOY, Martin (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.

CARRELÓN, Antonio (1993) *Compendio doctrinal de una reforma*. Escuela Española, Madrid.

CARRERAS, J.J. y RUIZ CARNICER, M.A., eds. (1991) *La universidad española bajo el régimen de Franco*. Instituto Fernando el Católico, Zaragoza.

CARRERA ARES, Juan José, dir. (1991) *La Universidad española bajo el régimen de Franco: actas del congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y el 11 de noviembre de 1989*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

CASTAÑO, Isidoro (1990) *Muller e educación en España, 1868-1975: catálogo da mostra bibliográfica organizada pola Biblioteca Universitaria con ocasión do VI<sup>x</sup> Coloquio Español de Historia da Educación: Santiago 25-28 de setembro de 1990*. Universidade de Santiago, Santiago de Compostela.

CAZORLA PÉREZ, José y otros (1991) *La dinámica cultural de la sociedad andaluza*. Consejería de Cultura y Medio Ambiente, Sevilla.

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES DEL VALLE DE LOS CAÍDOS (Madrid) (1970) *La educación en España*. Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, Madrid.

CEPRIÁN NIETO, Bernardo (1991) *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado : origen y evolución (1836-1986)*. UNED, Madrid.

CERÓN TORREBLANCA, Cristian (2010) “Modelos de Mujer en la España de Posguerra: educación, cultura popular y estrategias de resistencia”, en PRIEGO BORREGO, Lucía (ed.) *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*. Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA), pp. 269-288.

CERVI, Rejane de Medeiros (1982) *La perspectiva internacional en el área de la educación*. Universitat, Barcelona.

CES (Consejo Económico y Social de España) “Sistema Educativo y Capital Humano”. *Informe 01/2009* (marzo).

CHAMORRO FERNÁNDEZ, María Inés (1992) “Bibliografía sobre la Ley General de Educación”. *Revista de Educación* , nº extraordinario, 377-438. Madrid.

CHEN LUI, Pablo (1991) *La educación en China (1845-1985)*. Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

CIEZA GARCÍA, José Antonio (1985) *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*. Instituto de Ciencias de la Educación: Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

CHARLOT, Bernard (1981) *Educación, cultura e ideología*. Anaya, Madrid.

CLEMENTE FUENTES, Luisa (1992) “Las condiciones de trabajo en las escuelas públicas de la provincia de Cáceres (1850-1950)”. *Campo Abierto*, 9, Badajoz, 251-264.

COLOMER, J.M. (1978) *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*. Curial, Barcelona.

COLOQUIO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN. 6. 1990. Santiago de Compostela (1990) *Mujer y Educación en España, 1868-1975*. Departamento de Teoría e Historia la Educación la Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.

COMISARÍA para el S.E.U. (1969) *Sugerencias que formula la Delegación Nacional \_Comisaría para el S.E.U. al “Libro Blanco”*. Madrid.

COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS. España (1981) *Documentos colectivos del Episcopado español sobre formación religiosa y educación: 196 -1980*. Edice, Madrid.

COMISIÓN Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. Madrid (1969) *Informe de la Comisión Episcopal de la Enseñanza y Educación Religiosa sobre el libro “La educación en España. Bases para una política educativa”, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, Madrid.

- (1969) *Los católicos españoles ante la reforma del sistema educativo del país. Documento de estudio para el servicio de padres de familia y educadores*. Secretariado Gral. de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, Madrid.

CONFERENCIA del Episcopado Español (1969) *La Iglesia y la educación en España, hoy*. Madrid.

CONSEJO NACIONAL DEL MOVIMIENTO. Madrid. 1964 (1964) *IX Congreso Nacional del Movimiento, celebrado en Madrid en abril de 1964. Ponencias, moción especial y discursos de los ministros de Educación Nacional (Manuel Lora Tamayo) y de Información y Turismo (Manuel Fraga Iribarne)*. Edic. del Movimiento, Madrid.

COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoor; Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (1975) *La lucha contra la pobreza rural :estudio preparado para el banco mundial por el consejo internacional para el desarrollo de la educación*. Tecnos, Madrid.

COOMBS, Philip H. (1978) *La crisis mundial de la educación*. Península, 4ª ed. Barcelona.

- (1986) *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Santillana, Madrid.

CRISANTO HERRERO, José María (1984) *La enseñanza media que he vivido: lección de despedida*. s.n., s.l.

CRUZ OROZCO, José Ignacio, y otros (1993) “Estudios sobre educación: perspectivas históricas, políticas y comparadas”. *Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Serie maior*. Universitat, Dpto. Educació Comparada e Historia de la Educación. Valencia.

DAMIÁN TRAVERSO, Juan *La libertad en la Ley General de Educación*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Derecho. Tesis Doctoral curso 76/77.

DAWSON, Christopher (1962) *La crisis de la educación occidental*. Rialp, Madrid.

DEBLÉ, Isabelle (1980) *La escolaridad de las mujeres: estudio internacional comparativo de la merma del alumnado femenino y masculino en la enseñanza de primero y segundo grado*. Unesco, París.

DELEGACIÓN Nacional de Prensa, Propaganda y Radio del Movimiento. Gabinete de Estudios. España (1962) *La educación y la nueva sociedad*. Ed. del Movimiento (Ibarra), Madrid.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.) (2005) *Historia de la educación en España y América*. Vol. 3 “La educación en la España Contemporánea (1789-1975)”. Ed. SM, Madrid.

DÍAZ, Carlos y otros (1983) “Encuesta sobre la reforma de las enseñanzas medias”. *Educación y Sociedad*, 1, 87-112.

DÍEZ HOCHLEITNER, Ricardo (1967) *Política y financiación de la educación*. Escuela Nacional de Administración Pública, Alcalá de Henares.

- (1992) “La reforma educativa de la LGE de 1970: datos para una crónica”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 261-278. Madrid.

- (1969) “La educación en España. Bases para una política educativa (síntesis)”, en Escuela Española, 1707, Madrid, 21 febrero.



DOMENECH, J. Manuel y NÚÑEZ CUBERO, L. (1979) “La educación en Andalucía”. *Cuadernos de Pedagogía*, 55-56, 68-72.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, Consuelo (1996) *La enseñanza en Huelva durante la II República (1931-1936)*. Universidad de Huelva.

DUARTE PAREDES, Miguel (1992) “50 años de construcciones escolares en la provincia de Badajoz: 1960-1970, la década del desarrollo”. *Caudal*, 5. Badajoz, 13-17.

DURÁN HERAS, M<sup>a</sup> Ángeles (1968) “Procedencia social de las universitarias españolas”. *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, 1, 23-30.

ECHEVERRÍA, Rosa M<sup>a</sup> (1969) *La rebelión de los quince años (teenagers)*. Sarpe, Madrid.

ELVIN, H.L. (1973) *La educación y la sociedad contemporánea*. Labor, Barcelona.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1980) *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documental (1940-1976)*. Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, Salamanca.

- (1983) “Cinco lecturas de historia de la educación”. *Documentos didácticos*, 27. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.

- (1984) “Cuestiones de historia social de la educación y otros estudios”. *Documentos didácticos*, 50. Instituto de Ciencias de la Educación: Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

- (1984-85) *Historia de la educación, II*. Anaya, Madrid.

ESPAÑA [Ley de Educación, 1970] (1970) *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. Artigrafía. Madrid.

ESPAÑA. Dirección General de Enseñanza Universitaria (1961) *Escalafón de catedráticos numerarios de universidad*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

ESPAÑA. Dirección General de Enseñanza Universitaria, org. ; ESPAÑA. Dirección General de Enseñanzas Técnica, org. (1961) *Tercer Seminario de*

*Enseñanza Superior Científica y Técnica :Abril 1961, Madrid.* Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

ESPAÑA. Dirección General de Enseñanzas Medias (1964) *Planes de estudio de Enseñanza Media.* Madrid.

- (1981) *Las enseñanzas medias en España.* La Dirección General, Madrid.

- (1982) *Las enseñanzas medias en España: resultado de la consulta.* El Ministerio, Madrid.

ESPAÑA. Inspección General de Bachillerato (1984) *Informe anual sobre funcionamiento de los centros de bachillerato. Curso 1983-84.* Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

ESPAÑA, Ministerio de Educación y Ciencia, Delegación Provincial (Málaga) (1972) *Planificación de la educación: niveles Preescolar, General Básica, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Especial, Educación Permanente.* Delegación Provincial de Educ. y Ciencia de Málaga.

ESPAÑA. Ministerio de Trabajo (1980) *Ordenanza laboral para los centros de enseñanza...* Segura, Madrid.

ESPAÑA. Servicio de Planes de Estudio. Gabinete de Orientación Escolar (1978) *Estudios al terminar la EGB.* Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

ESTARELLAS, Juan (1979) *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza.* Anaya, Salamanca.

EUROPEAN Forum Intervisitation Programme. 6<sup>o</sup>. 1991. Sitges (1991) *El sistema educativo español.* Forum Europeu d'Administradors de l'Educació, S.l.

FAURE, Edgar, y otros (1973) *Aprender a ser: la educación del futuro.* Alianza Editorial; Unesco, Madrid; París, (impreso en 1986).

FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano (1978) *Sociología de la educación: estudio del sistema educativo español.* Agulló, Madrid.

- (1985) "Filosofía de la educación: los cuarenta últimos años (1942...)". *Revista de Ciencias de la Educación.* Universidad Autónoma, Barcelona.

FERNÁNDEZ BLANCO, Víctor; PRIETO RODRÍGUEZ, Juan (1997) *Decisiones individuales y consumo de bienes culturales en España*. Universidad de Oviedo, Oviedo.

FERNÁNDEZ CANTOS, J.L. (1968) *El apremio de la enseñanza en España*. La Editorial Vizcaína, Bilbao.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, José (1973) *La enseñanza programada: línea Skinner*. Instº "San José de Calasanz", C.S.I.C., Madrid.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio (dir.); ELEJABEITIA, Carmen de (coord.) (1990) *El mercado educativo de las enseñanzas medias*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1983) "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar". *Educación y Sociedad*, 1, 55-86.

- (1992) "Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación". *Revista de Educación*, nº extraordinario, 73-87. Madrid.

FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco (1992) *La mujer en el sistema educativo andaluz*. Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, Granada.

FERNÁNDEZ PARADAS, M. y HEREDIA FLORES, V. (1995a) "El Instituto de Segunda Enseñanza de Málaga. Creación y consolidación (1846-1850)". *Isla de Arriarán*, V, Mayo, Málaga, 61-81.

- (1995b) "El Instituto de Segunda Enseñanza de Málaga en el «Sexenio Democrático» (1868-1874)", en *150 Aniversario de la creación de las Enseñanzas Medias en Andalucía (1845-1995)*. Hespérides, Jerez de la Frontera (Sevilla), 133-142.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel; MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (1993) *Política educativa y sociedad..* Universidad, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Valencia (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Serie Minor, 21).

FERRER ARPI, José Mª (1978) "Formación Profesional. Primer congreso español de F.P.". *Cuadernos de Pedagogía*, 47, 40-43.

FIGUERA, J.R. (1979) “La crisis de la Formación profesional (I)”. *Cuadernos de Pedagogía*, 49, 42-45.

FLECHA GARCÍA, J. Ramón (1988) *Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. El Roure, Barcelona.

FORTUNY, Montserrat (1987) *Esquemas y bibliografía de pedagogía e historia de la educación*. Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona.

FRAGA IRIBARNE, M. (1960) “La educación como servicio público”, en *La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas*. Ediciones del Congreso de la Familia Española, Madrid, 139-165.

FUENTE Y TEIXIDO, Nuria de la (1996) “Análisis histórico-educativo del periodo tecnocrático (1960-1970) a través del estudio de la situación económica-religiosa: los avances sociales de una política orientada hacia la gestión integral del discente en la educación”, en GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed.) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

FULLAT GENIS, Octavio (Sch.P.) (1975) *Educar de otra manera. Cuestiones urgentes a padres y educadores*. ICCE, Madrid.

GAL, Roger (1968) *Historia de la educación*. Paidós, Buenos Aires.

GALINO CARRILLO, Ángeles (1982) *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- (1983) *Historia de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

GALLEGO GIL, Domingo José (1988) *Psicosociología del medio telefónico en la historia de la educación de los Estados Unidos: 1956-1980*. Universidad Complutense, Madrid.

GARCÍA BARBANCHO, M., dir. (198-) *Tasas de abandono y repetición para cada nivel educativo en Málaga*. ICE, Málaga.

GARCÍA CRESPO, Clementina (1983) *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

GARCÍA DE LEÓN, María Antonia; DE LA FUENTE, Gloria; ORTEGA, Félix, eds. (1993) *Sociología de la educación*. Barcanova, Barcelona.

GARCÍA HOZ, Victor (1980) *La educación en la España del siglo XX*. Rialp, Madrid.

GARCÍA LÓPEZ, Ignacio (1967) “Bases para una política de la educación española”, *Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU*, 18.

GARCÍA MOTA, F. (1997) *Escuelas rurales: Patronato Mixto de Educación Primaria del Obispado de Málaga*. Publicaciones Obra Social y Cultural Cajasur, Córdoba.

GARRIDO FALLA, F. (1964) “Preocupación por la Universidad”. *Cuadernos para el Diálogo*, 9, junio.

GARY, Romain (1961) ...*Una educación europea*. Plaza & Janés, Barcelona, etc.

GERVILLA CASTILLO, Enrique (1988) *La ideología religiosa-educativa en la escuela española a través de la legislación y los textos escolares (1936-1953)*. Universidad, Málaga.

(1990) *La Escuela del Nacional-Catolicismo: ideología y educación religiosa*. Impredisur, Granada.

GIL VILLA, Fernando (1994) “Teoría sociológica de la educación”. *Ciencias de la Educación*, 34. Salamanca, Amarú.

GIMENO SACRISTÁN, José (1995) “El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto”. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 8-14. Barcelona, 8-14.

GÓMEZ DE CASTRO, Federico (1987) *Historia de los sistemas educativos contemporáneos. Guía didáctica*. UNED, Madrid.

GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed.) (1996) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Ángel (1975) *Política educativa y escolaridad obligatoria*. Gredos, Madrid.

GONZÁLEZ CASTRO, Trinidad; GARCÍA ZARCERO, Félix (1992) “Pasado, presente y futuro de la formación profesional en España”. *Revista de Educación a Distancia*, 3. Madrid, 4-10.

GONZÁLEZ DÍAZ, Francisco José *El Patronato Diocesano de enseñanza del Obispado de Málaga. Una aproximación al Estatuto jurídico de la enseñanza no estatal en la comunidad autónoma andaluza*. Universidad de Málaga, Facultad de Derecho, curso 91/92.

GONZÁLEZ SOTO, Ángel Pío; FERRERES PAVÍA, Vicente; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio (1988) *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*. PPU, Barcelona.

GONZÁLEZ-ANLEO, Juan (1985) *El sistema educativo español*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

GONZÁLEZ-SIMANCAS y PONS, Mario (1963) *Operación “Bachillerato”*. Laboratorio de Metodología educativa, Madrid.

GOODMAN, Paul (1975) *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Península, Barcelona, 2ª ed. (1ª ed. 1971, publicado por 1ª vez en EE.UU. en 1960).

GRACIA, J. (1996) *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo (1940-1962)*. Tolouse.

GRAFF, HARVEY J. (1989) “El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura”. *Revista de Educación*, 288, 7-34. Univ. Texas-Dallas, Estados Unidos.

GUERRERO, Enrique; PUELLES BENÍTEZ, Manuel, prolog.; MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro, edit.; MOLERO PINTADO, Antonio, edit.; ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica (1982-1991) *Historia de la educación en España: textos y documentos*. Madrid (5 t. en 6 vol.).

GUERRERO, Marcelino (1966) “Lo que las clases modestas esperan de la enseñanza de la Iglesia”, *Educadores*, vol. VIII, 37, marzo-abril, 375-383.

GUIMERÁ, Carmen y GUTIÉRREZ, Juan (1976) “La enseñanza media estatal: un intento de valoración”. *Cuadernos de Pedagogía*, 21, 15-17.



GUTIÉRREZ GALENDE, J.; CUESTA ESPEJO, J.; GONZÁLEZ MOURIZ, C., coords. (1998) *Enseñanza media y sociedad malagueña. 150 Aniversario del Inicio de la Enseñanza Media en Málaga (1846-1996)*. Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación, Málaga.

GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel (1972) *Historia de la educación*. Narcea, Madrid

HAMM-BRUECHER, Hildegard (1969) *La educación en el año 2000*. Rialp, Madrid, etc.

HIJANO DEL RÍO, Manuel (1989) *Historia de la educación de adultos (1939-1975): su legislación*. Enrique Gallardo y Pepa Cabello, Málaga.

HOLT, John (1987) *El fracaso de la escuela*. Alianza Editorial, Madrid (cop.1969).

HUSEN, Torsten (1978) *La sociedad educativa*. Anaya, Salamanca.

HUTCHINS, Robert M. (1970) *The future of international education...* United Nations Institute for Training and Research, New York.

IDÍGORAS GUTIÉRREZ, M. Begoña *La formación profesional en España 1970-1989*. Universidad Complutense, Facultad Filosofía y Ciencias de la Educación, Madrid. Tesis Doctoral curso 88/89.

IGLESIAS SELGAS, C. (1967) “El II Plan de Desarrollo Económico español y los Colegios Religiosos de enseñanza”. *Educadores*, vol. IX, 42, 243-258.

INCE, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1997) *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria*. 1 “Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global”. INCE, Madrid.

INSTITUTO BELGA DE CIENCIAS POLÍTICAS (1969) *Estructuras y regímenes de enseñanza en diversos países*. Magisterio Español, Madrid.

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES (1967) *Información, educación y progreso político*. Instituto de Ciencias Sociales, Barcelona.

IYANGA PENDI, Augusto; CAMPRUBI ESCAMILLA, M. Inmaculada (1984) *La educación de la mujer en la historia*. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, Valencia.

JEFATURA Nacional de la Sección de Enseñanza Privada (1945) *Anuario general de la enseñanza*. . S.n., Madrid.

JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F. y BURGOS MADROÑERO, M. (1994) *Los institutos de bachillerato de Málaga (1846-1993)*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial, Málaga.

JOHN, Peter (1994) “Un siglo de transformación: cambios en la enseñanza de la historia (1892-1992) en Inglaterra y País de Gales”. *Aula abierta*, 64, 61-69. Oviedo.

JORDANA DE POZAS, Jorge (1952) “Los obreros a la Universidad”. *Revista Alcalá*, 3, febrero.

KALLEN, D.. (1968) “Expansion et évolution de l’enseignement secondaire”. *L’Observateur de l’OCDE*, Nº 34, junio.

KENDALL, W.L. (1968) *Les statistiques de l’éducation dans les pays en voies de développement*. UNESCO, Paris.

LATIESA, Margarita, Compilador (1986) *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad: [comunicaciones a las jornadas internacionales sobre demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad]*. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.

LATORRE, A. (1964) *Universidad y sociedad*. Ariel, Barcelona.

LÁZARO FLORES, Emilio (1992) “La reforma del setenta, vivida y vista por un profesional de la administración”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, Madrid, 279-288..

LEÓN, Antoine (1985) *La historia de la educación en la actualidad*. Unesco, París.

LERENA, Carlos (1983) “Miseria de la cultura y cultura de la miseria”. *Educación y Sociedad*, 1, 29-54.

LIMA RAMOS, J.F. y otros (1993) *Guía de escuelas rurales de la provincia de Málaga*. Delegación Provincial de la Consejería de Educ. y Ciencia, Málaga (Cuadernos de Puertanueva; 8).

LLOPIS SÁNCHEZ, Jesús (1969) *Historia de la educación: obra adaptada al cuestionario de primer curso de las Escuelas Normales*. L'autor, Barcelona.

LÓPEZ GUERRA, Juan José (1977) "Enseñanza Media estatal: dos problemas de la inestabilidad de los PNNs y las oposiciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 40.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón (2001) *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Universitat, Valencia.

LÓPEZ OCÓN CABRERA, L. (2012) "Una aproximación multidisciplinar a lugares de la memoria de la enseñanza secundaria desde el programa de I+D CEIMES", en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Doce Calles, Madrid, 13-34.

LÓPEZ RIOCEREZO, José M<sup>a</sup> (O.S.A.) (1964) *Valor pedagógico del principio de autoridad para la educación*. Real Monasterio, El Escorial.

LORA TAMAYO, Manuel (1939) *Discurso leído en la...apertura del curso académico de 1939 a 1940*. Imp. y lib. de Eulogio de las Heras.

- (1964) *La obligatoriedad de la enseñanza y la reordenación de las enseñanzas técnicas (Discurso del...Sr...Don Manuel Lora Tamayo e informe del...Sr. Don Antonio Tena Artigas...en el pleno de las Cortes...del 23 de abril de 1964)*. Gráf. Benzal, Madrid.

- (1964)...*Renovación y libertad universitaria. Discurso...en la clausura del Simposio sobre Feijoo y la inauguración del curso...1964-65 (Oviedo Universidad 30 de Octubre de 1964)*. Graf. Canales, Madrid (Es tirada aparte de "Enseñanza Media").

- (1964) ...*España y el programa 1965-66 de la Unesco: Discurso... en la XIII Conferencia Internacional de la Unesco. (París, 26 de octubre de 1965)*. Gráfica Canales, Madrid (Es tirada aparte de "Enseñanza Media" (dic. 1964))

- (1966) *Discurso en el acto de apertura de curso en la Universidad de Granada*. Ministerio de Educación, Madrid.

- (1968) *Discurso pronunciado por...D. Manuel Lora Tamayo, Ministro de Educación y Ciencia, el día 28 de septiembre de 1967 con motivo de la inauguración de la nueva Facultad de Ciencias Económicas de Barcelona.* Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Barcelona.

- (1970) *El magisterio universitario. Discurso pronunciado en el acto de su investidura por...D. Manuel Lora Tamayo el día 18 de febrero de 1970 y discurso del Presidente de la Academia...D. Rafael Díaz Llanos.* Madrid.

- (1974) *Política educacional de una etapa 1962-1968.* Editora Nacional, Madrid.

LOZANO SEIJAS, Claudio (1980) *La escolarización: historia de la enseñanza.* Montesinos, Barcelona.

- (1994) *La educación en los siglos XIX y XX.* Ed. Síntesis, Madrid.

LUENING, Hildegard; ILLICH, Ivan (1974) *La escuela y la represión de nuestros hijos.* Soc. Educación Atenas, Madrid.

LUZURIAGA, Lorenzo (1980) *Historia de la educación y de la pedagogía.* Losada, Buenos Aires.

MADRID IZQUIERDO, J.M. (1991) "Política educativa, legislación escolar e ideología en España (1970-1990): análisis comparativo". *Anales de Pedagogía*, 9, Universidad de Murcia, 81-113.

MAHEU, René (1970) *1970. Año internacional de la educación.* Unesco, París.

MÁLAGA GARCÍA, Eduardo (1953) *Educación y su historia.* Burgos.

MANN, Horace (1972) *La crisis de la educación.* Paidós, Buenos Aires.

MARAVALL, José María (1984) *La reforma de la enseñanza.* Laia, Barcelona.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1986) *Principios de la educación contemporánea.* Rialp, Madrid.

MARTÍN, J. y MIGUEL, A. de (1979) *Universidad, fábrica de parados.* Vicens Vives, Barcelona.

MARTÍN CEBRIÁN, Modesto (1993) *La escuela del ayer*. Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León, Valladolid.

MARTÍNEZ, C. (1979) “Subvenciones y guerra escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, 49, 54-55.

MARTÍNEZ, F.; ZARAGOZA, G. (1980) “Los institutos de Bachillerato en Cataluña”. *Cuadernos de Pedagogía*, 69, 68.

MARTÍNEZ, María Josefina (1969) *El planeamiento de la institución escolar*. Aguilar, Madrid.

MARTÍNEZ GARRIDO, Antonio (1977) “EATP del BUP (léase Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales del Bachillerato Unificado y Polivalente”. *Cuadernos de Pedagogía*, 29, 33-36.

MARTÍNEZ TIRADO, Juan Francisco (1990) *Análisis de la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa y de su desarrollo*. Universidad Complutense, facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Madrid. Tesis Doctoral leída el 7 de noviembre de 1990.

- (1992) “Principios básicos y configuración del sistema educativo en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 241-375. Madrid.

MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther (1996) *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. tecnos, Madrid.

MARTÍNEZ-RISCO DAVIÑA, Luis (1994) *O ensino da historias no bacharelato franquista: (periodo 1936-1951): a propagacion do ideario franquista a traves dos libros de texto*. Edicións do Castro, Sada.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (1993) *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945*. Universidad, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Valencia (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Serie Minor, 23).

- Alejandro (2002) “La transición a la democracia: educación y desarrollo político”, en *Historia de la Educación*, 21. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 19-47

MAYORGA MANRIQUE, Alfredo (1984) *La inspección de Educación Básica del Estado*. Anaya, Madrid.

MCLURE, STUART (1977) "Pluralismo y educación", *Revista de educación*, 252, 5-13.

MEDINA, E. (1977) "La lucha por la educación en España, 1770-1970", *Educación y sociedad*, 1. Ayuso, Madrid.

MEDINA RUBIO, R. (1977) *Organización de la administración educativa española*. Anaya, Madrid.

MEDINA RUBIO, Rogelio y otros (1977) *Política y legislación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MIALARET, Gaston (dir.) (1968) *Educación nueva y mundo moderno*. Vicens-Vives, Barcelona.

MIGUEL, A. de (1967) "Familia y educación", en ANALES de Moral Social y Económica, *La familia española*. Madrid, 190-215.

MINISTERIO de Educación Nacional (1965) *Enseñanza universitaria*. Madrid.

MINISTERIO de Educación Nacional-UNESCO (1962) *La educación y el desarrollo económico-social. Planteamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970*. Madrid, junio.

MINISTERIO de Educación Nacional-OCDE (1963) *Las necesidades de educación y desarrollo económico-social de España*. Madrid, diciembre.

- (1966) *Las necesidades de graduados en España en el periodo 1964-1971*. Madrid.

MINISTERIO de Educación y Ciencia (MEC) (1969) *Libro Blanco*. Madrid.

- (1968) *El planeamiento de la educación*. Madrid.

- (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.



- (1975) *Historia de la educación en España: (1857-1970)*. Madrid.
  - (1977) *Gastos públicos de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.
  - (1977) *Los gastos privados de la educación*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.
  - (1979) *La educación en España*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid.
  - *Bachillerato y curso de orientación universitaria. Curso... Análisis de los datos nacionales*. Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Estudios Estadísticos, Madrid. (Anual por curso académico).
  - (1981) *Seminarios permanentes de Inspectores de Bachillerato Ciencias Naturales...: mayo-junio, 1980*. Madrid.
  - (1981) *Legislación sobre el ciclo inicial Real Decreto 69/1981 de 9 de Enero 1981. Orden Ministerial de 17 de Enero 1981. Resolución de la Dirección de Educación General Básica de 11 de Febrero 1981*. S.M., Madrid.
  - (1981) *Nueva ordenación de la Educación básica*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
  - (1981) *España, desarrollo de la educación en 1979-80 y 1980-81*. Servicio de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
  - (1984) *España, desarrollo de la educación en 1981-83: informe nacional de España para la XXXIX Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, octubre 1984*. Servicio de Publicaciones, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
  - (1986) *Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.* Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Madrid.
  - (1990) *La situación de la mujer en el sistema educativo*. Madrid.
- MINISTERIO de Trabajo (1980) *Análisis causal del desempleo juvenil*. Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social, Madrid.

MIRET Y MONSO, José (1970) *La autoridad y el entendimiento con los jóvenes*. Nova Terra, Barcelona.

MOLINA SÁNCHEZ, María Victoria; Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia (1990) *Las escuelas de trabajo social en España (1932-1983)*. Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1984) *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Edicions 62, Barcelona.

- (1992) “La Ley General de Educación de 1970: la administración educativa”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 131-192. Madrid.

MONTERO ALCAIDE, Antonio (2009) Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). En *Cabás. Revista sobre el estudio del patrimonio histórico educativo*, nº 1, pp. 1-23.

MORA RUIZ, José Ginés (1990) *La demanda de educación superior. Un estudio analítico*. Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid.

MORENO G., Juan Manuel; POBLADOR, Alfredo; DEL RÍO, Dionisio (1984) *Historia de la educación. Edades Antigua, Media y Moderna. acción pedagógica Contemporánea*. Paraninfo, Madrid, 4ª ed.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (1992) “La Ley General de Educación y la Educación de adultos”. *Revista de Educación* , nº extraordinario, 109-130. Madrid.

MORENTE DÍAZ, Manuel (2011) *La depuración de la enseñanza pública cordobesa a raíz de la Guerra Civil*. El Páramo, Córdoba.

MORRISH, Ivor (1978) *Cambio e innovación en la enseñanza*. Anaya, Madrid.

MUÑOZ VITORIA, Fernando (1993) *El sistema de acceso a la Universidad en España: 1940-1990*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MURILLO, Inés P. (2005) “Estimación de los rendimientos y la depreciación del capital humano para las regiones del sur de España”, en *Papeles de Trabajo*, 22. Instituto de Estudios Fiscales.

MYERS, Edward D. (1966) *La educación en la perspectiva de la historia...* Fondo de Cultura Económica, México.

NAVARRO GARCÍA, Clotilde (1993) *La educación y el Nacional-Catolicismo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón (1990) *La enseñanza primaria durante el franquismo: 1936-1975*. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

- “La Ley Villar y la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, Madrid, 209-236.

NAVARRO VILLODRE, José (1962) *La educación cooperativa*. Obra Sindical de Cooperación (Instituto Geográfico y Catastral), Madrid.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario, y otros (1994) *Guía didáctica de historia de la educación*. UNED, Madrid.

NIETO, Nemesio (1986) *La enseñanza en una época de transición*. N. Nieto, S.l.

NÚÑEZ, Clara Eugenia; TORTELLA CASARES, Gabriel (1993) *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Alianza Editorial, Madrid.

NÚÑEZ, Violeta María (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. PPU, Barcelona.

OCDE (1969) *L’enseignement secondaire*. París.

O’MALLEY, Pamela (1992) “La alternativa”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, Madrid, 325-337.

ORTEGA, Félix (1992) “Las ideologías de la reforma educativa de 1970”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, Madrid, 31-46.

ORTEGA BERENGUER, E. (1982) *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931*. Universidad, Excma. Diputación Provincial, Málaga

- (1985) *La enseñanza en Málaga, 1833-1933*. Secretaría de Publicaciones de la Universidad, Málaga.

- (1991) "Los orígenes de la Universidad de Málaga" en *Actes du colloque de Tours*, 12-14 janvier 1990. Universidad de Tours.

ORTEGA BERENGUER, E.; PAREJO BARRANCO, A. (1992) *El Instituto "Pedro Espinosa" de Antequera: sus primeros años (1928-1934)*. I.B. "Pedro Espinosa", Antequera.

ORTEGA ROSALES, Manuel (trad.) (1967) *El papel de la O.C.D.E. en la planificación y desarrollo de la enseñanza*. Madrid (Documentación Económica. Documento, 290).

PACHECO VÉLEZ, César; Universidad Nacional de Piura, Ed. (1971) *La enseñanza de la historia y conciencia nacional*. Universidad, Piura (Perú).

PALACIO LIS, I.; RUIZ RODRIGO, C. (1993) *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo : (Valencia 1939-1951)*. Universidad, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Valencia (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Serie Minor, 24).

PANIAGUA, J.; SAN MARTÍN, A., eds. (1989) *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Diputación Provincial, Centro de Alzira-Valencia de la UNED, Valencia.

PAREDES GROSSO, José Manuel (1968) *Análisis y política educacional...* Imp. Escuela Nacional de Administración Pública, Alcalá de Henares.

- (1972) *La demanda social de educación: un modelo econométrico*. Escuela Nacional de Administración Pública, Madrid.

PAREJO DELGADO, M<sup>a</sup> José (1996) "Presente en la enseñanza de la Geografía e Historia: la interdisciplinariedad", en GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed.) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

PAZ BÁÑEZ, Manuela A. de (1987) *El sistema educativo en Andalucía*. Instituto de Desarrollo Regional, Sevilla.

PEDRERO GUZMÁN, M<sup>a</sup> del Carmen (1991) *La educación física en la enseñanza primaria: estudio de su evolución histórica a través de las disposiciones*

legales. Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Murcia.

PEREIRA MENAUT, Antonio-Carlos (1975) *Educación y política en la España Contemporánea*. Universidad, Santiago de Compostela.

PÉREZ-DÍAZ, Víctor y RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2003) *La educación general de España*. Fundación Santillana, Madrid.

PÉREZ EMBID, F. (1955) “Los obreros y la cultura”. *Arriba*, junio-julio.

PÉREZ ESPARRELLS, Carmen; UTRILLA DE LA HOZ, Alfonso (1996) *Las políticas de gasto en educación y enseñanza universitaria*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense, Madrid.

- (1996) *La incidencia redistributiva del gasto público en educación*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense, Madrid.

PÉREZ GALÁN, Mariano (1992) “La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes”. *Revista de Educación*., nº extraordinario, Madrid, 311-321.

PÉREZ LÓPEZ, Jesús (1992) *El discurso pedagógico relativo a la sexualidad en España (1940-1962)*. s.n., s.l., 2 vols

PÉREZ SERRANO, Gloria (1985) *Política y legislación educativa. Addenda*. UNED, Madrid.

PÉREZ SERRANO, María Gloria; NIETO MARTÍN, Santiago (1992) “Análisis estadístico y bibliométrico sobre investigaciones y estudios acerca del rendimiento académico en España (1976-1986): aspectos conceptuales y descriptivos”. *Aula Abierta*, 60, Oviedo, 47-67.

PERPIÑÁ RODRÍGUEZ, A. (1963) *Encuesta universitaria sobre clases sociales*. CSIC, Madrid.

PINILLA, Antonio (s.a.) *Educación para el desarrollo nacional*. Universidad de Lima, Lima.

PLANAS, Jordi (1975) “Los enseñantes ante el futuro de F.P.”. *Cuadernos de Pedagogía*, 6, 21.

PLANAS, Jordi; TATJER, Josep M<sup>a</sup> (1982) *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Universitat Autònoma, Barcelona.

PLANDIURA, R. (1978) "Privada: Despido de profesores; expulsión de alumnos". *Cuadernos de Pedagogía*, 46, 56.

- (1979) "De la LGE al Pacto de la Moncloa". *Cuadernos de Pedagogía*, 49, 50.

PRESIDENCIA del Gobierno (1963) *I Plan de Desarrollo Económico y Social. Enseñanza y Formación Profesional. Investigación Científica y Técnica*. Madrid.

- (1967) *Proyecto del II Plan de Desarrollo Económico y Social*. Madrid.

PRIEGO BORREGO, Lucía (ed.) (2010) *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*. Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA), pp. 269-288.

PRIETO BORREGO, L. y BARRANQUERO TEXEIRA, E. (coords.) (200) *Mujeres en la contemporaneidad: Educación, Cultura, Imagen*. CEDMA, Málaga..

PSOE (1983) *Aprender en libertad : Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE: [proyecto]*.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de; LÁZARO, Emilio (1983) *Política y legislación educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1980) *Educación e ideología en España Contemporánea (1767-1975)*. Lábor, Barcelona.

- (1991) "Los valores en las grandes leyes de educación", *Seminario Educación y Valores en España* (Actas), Centro de Investigación Documentación y Evaluación (MEC), Madrid, PP. 63-82.

- (1992) "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970". *Revista de Educación*, nº extraordinario, Madrid, 13-29.

- (1993) "Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, enero-abril.



- (2010) *Política y educación en la España Contemporánea*. UNED, Madrid.

PUELLES BENÍTEZ, M. de; TORREBLANCA PAYÁ, J.I. (1995) “Educación, Desarrollo y Equidad Social”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, sept.-dic.

PUENTE AZCUTIA, Julio (2000) “La evaluación del sistema educativo español”, en *Revista de educación*, 321, pp. 81-96.

PUSEY, Nathan M. (1978) *American Higher education : 1945-1970: a personal report*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).

REYES SOTO, Josefina (1989) *Segunda enseñanza en Andalucía: orígenes y consolidación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Sevilla.

RICHMOND, W. Kenneth (1980) *Educación y escolaridad*. Herder, Barcelona.

RIVERA SÁNCHEZ, M.J. (1995) *Las Escuelas Normales de Málaga (1846-1992)*. Delegación Provincial de la Consejería de Educ. y Ciencia, Junta de Andalucía, Málaga.

RODRÍGUEZ CABRERO, Gregorio (1990) *El gasto público en servicios sociales en España (1972-88)*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.

RODRÍGUEZ HERRERO, J.J. (1997) *La formación profesional en España, (1939-1982)*. Salamanca.

RODRÍGUEZ OSUNA, Jacinto, dir. (1976) *Aspiraciones y expectativas profesionales y educativas de la juventud española*. INCIE, Madrid.

ROMERO, J.L. (1971) “Del Libro Blanco a la Ley General de Educación”, en *España perspectiva 1971*. Guadiana, Madrid.

ROMERO YSERN, Reyes (1996) “El Bachillerato en Andalucía: 1980-1986. Aproximación a la situación de la mujer desde la perspectiva de la economía de la educación. Tendencias de estudio futuro”, en GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

RUBIO, Mariano (1964) “La Enseñanza en el Plan de Desarrollo”. *Cuadernos para el Diálogo*, 7.

RUIZ BERRIO, Julio, y otros (1985) *La educación en la España contemporánea, cuestiones históricas: libro homenaje a Angeles Galino*. Sociedad Española de Pedagogía. SM, Madrid.

RUIZ BERRÍO, Julio, dir. (1996) *La educación en los tiempos modernos: Textos y documentos*. Actas, Madrid.

RUIZ CARNICER, Miguel Ángel (1996) *El sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*. Siglo XXI, Madrid.

RUIZ GARCÍA, Enrique (1972) *La descolonización de la cultura*. Planeta, Barcelona.

RUIZ RODRIGO, Cándido (2013) *La fábrica o la escuela. Trabajo infantil y educación protectora en la España de los siglos XIX y XX*. Dykinson, S.L., Madrid.

RYBA, R. (1995) *Unity in Diversity - The Enigma of the European Dimension in Education*. Oxford Review of Education, Oxford.

SÁNCHEZ, Francisca (1981) *Acceso al profesorado en la Geografía española (1940-1979)*. Cátedra de Geografía Humana, Universidad, Barcelona.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Francisco (1960) *Situación y planificación de la enseñanza en la región oeste de España: educación general básica*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (1991) “Historia de la educación”. *Revista interuniversitaria*, 10. Universidad de Salamanca, Salamanca.

SANTOLARIA, F. (1997) *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Ariel, Barcelona.

SANTONI RUGIU, Antonio (1981) *Historia social de la Educación*. Reforma de la Escuela, Barcelona.

SANZ ESTEBAN, Isabel y AMO DEL AMO, M<sup>a</sup> Cruz del (2008) “Los institutos de Enseñanza Secundaria: un legado por descubrir”, en *CEE Participación Educativa*, 7, MEC, marzo, pp. 133-144.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (1990) *Educación no formal en la España de la postguerra*. Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

SEGOVIA, J., y otros (1992) *Claves de la reforma educativa: la calidad, el currículo, el profesorado, la nueva formación profesional y la orientación*. Editorial Popular, Fundación Hogar del Empleado, Madrid.

SEMINARIOS Interamericanos de Educación (1955) *La educación secundaria en América. Memoria del Seminario Interamericano de Educación Secundaria. Santiago de Chile, 1954-55*. Gráf. Panamericana, Washington; México.

SEVILLA MERINO, Diego (1986) *Introducción a la historia de la educación*. Promolibro, Valencia.

SIGUÁN SOLER, Miguel (1981) *Educación y sociedad*. Ceac, Barcelona.

SIMPOSIUM Internacional sobre Educación e Ilustración. 1988. Madrid (1988) *Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza: ponencias*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

SINDICATO Nacional de Enseñanza (1969) *Informe sobre la ley general de Educación*. Madrid, abril.

SPRING, Joel (1978) *Introducción a la educación radical*. Akal, Madrid.

TENA ARTIGAS, Joaquín (1981) *La educación en España y en la Comunidad Económica Europea*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Madrid.

TEZANOS, J.F. y otros (1968) *El Bachillerato, ¿para qué?*. Edicusa, Madrid.

TIANA FERRER, Alejandro (1977) *La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Madrid.

- (1992) “La Ley General de Educación: veinte años después: elementos para una revisión”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 7-10. Madrid.

UNED; MEC (1982) *Política y legislación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

UNESCO (1955) *Los jóvenes y la educación fundamental*. Unesco, París.

- (1961) *Manuel des statistiques de l'éducation*. París.

- (1963) *Principios de planeamiento de la educación*. París.

- (1965) *Manual UNESCO de estadística de la Educación*. París.

VALLE LÓPEZ, Ángela del (1990) *Historia de la educación contemporánea : fundamentación científica y metodológica*. Nieva, Madrid.

VALLS, Rafael (1983) *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Ice Universitat de Valencia, Valencia.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel, pr. PALACIOS, Jesús, sel. (1985) *La educación en España*. Laia, Barcelona.

VÁZQUEZ-PRADA, María Teresa (1989) *La historia de la educación*. PPU, Barcelona.

VEDEL, Georges (1978) *La experiencia de la reforma universitaria francesa : autonomía y participación*. Civitas, Madrid.

VEIRA VEIRA, José Luis. (1983) *Análisis sociológico del profesorado universitario: entre la participación y el retraimiento*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

VERDIER, Roger (1965) *La caracteriología en la segunda enseñanza*. Kapelusz, Buenos Aires.

VICO MONTEOLIVA, M., coord. (1995) *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea*. Algazara, Universidad, Málaga.

VILANOVA RIBAS, Mercedes; MORENO JULIÁ, Xabier (1992) *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones; Comisión Española de Cooperación con la Unesco, Madrid.

VIÑAO FRAGO, A. (1982) *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea*. Siglo XXI, Madrid.

- (1984) “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica”. *Historia de la Educación*, 3, 151-190. Universidad de Salamanca.

- (1996) “La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria ¿necesidad o virtud?, en GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (ed.) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.

VISALBERGHI, Aldo; BORELLI, Luigi , Col. (1974) *Futuro de la formación técnica y profesional*. Icce, Madrid.

VISEO GODINEZ José Miguel *La construcción escolar primaria en los centros públicos españoles de 1857 a 1985: evolución histórica y análisis comparativo*. Universidad de Murcia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral curso 85/86.

VIVES, Joan (1975) “La financiación de la Formación Profesional”. *Cuadernos de Pedagogía*, 6, 19.

ZABALA ERDOZAIN, Josefina (1990) *La educación para la salud en los textos de enseñanza primaria (1940-1985)*. Consellería de Sanitat i Consum, Valencia.

ZULUETA, Carmen de (1992) *Cien años de educación de la mujer española : historia del Instituto Internacional*. Castalia, Madrid, 2<sup>a</sup> ed.

ZULUAGA, Isabel G.; IDÍGORAS, B.(1990) *Datos sobre la Formación Profesional en España: (1970-1990)*. Ice de la Universidad Complutense, Madrid.

## **DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. PARTICIPACIÓN.**

*Metodologías participativas en los procesos educativos: taller de educación participativa*. Servicio de Publicaciones de la OEI, Madrid, 1987.

(1990) *Educación de adultos y democracia*. Popular, Madrid.

(1993) *Educación y democracia*. Caja Murcia, Obra Cultural, Murcia.

(1989) *La educación como elemento corrector de la desigualdad : [jornadas, Badajoz 5, 6 y 7 de octubre de 1989]*. Federación Española de Municipios y Provincias, Madrid.

ÁLVAREZ PAGE, Mariano y otros (1981) *Los estudiantes españoles y los valores democráticos: (estudio empírico sobre la socialización política)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

BENJAMIN, Harold Raymond Wayne (1960) *A educação e o ideal democrático*. Centro brasileño de Pesquisas Educacionais, Río de Janeiro.

BERNSTEIN, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial, Colección Apertura, 7, Barcelona.

BORCELLE, Germaine (1984) *La igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo*. Unesco; Serbal, París; Barcelona.

BOUDON, Raymond (1983) *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Laia, Barcelona.

CHUECA RODRÍGUEZ, Ricardo L. (1993) *La regla y el principio de la mayoría*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

COTARELO, R. (1990) “En torno a la teoría de la Democracia”, *Cuadernos y Debates. Centro de Estudios Constitucionales*, 23. Madrid.

CRUZ MIÑAMBRES, José E. *El derecho fundamental a la educación sobre el núcleo de derecho constitucional. Estudio interdisciplinar*. Universidad Complutense, Facultad de Derecho Madrid. Tesis Doctoral, curso 86/87.

DEL CAMPO URBANO, S. (1971) “Para la democratización de la enseñanza superior en España”, en *Sociología española de los años setenta*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid 390-396.

DEWEY, John (1967) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Losada, Buenos Aires.

- (1985) *Democràcia i escola*. Eum, Vic, Osona.



DEWEY, John; BOYDSTON, Jo Ann, ed.; HOOK, Sidney, prol. (1985) *Democracy and education 1916*. Southern Illinois University Press, Carbondale ; Edwardsville.

DURKHEIM, Emile (1990) *Educación y sociología*. Península, Barcelona, 3ª ed.

ENTWISTLE, Harold (1980) *La educación política en una democracia*. Narcea, Madrid.

ESPINOZA DE GAMBOA, Carmen Teresa (1986) *La Participación de la mujer en el sistema educativo venezolano*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Narcea, Madrid.

FARGA, Manuel Juan (1969) *Universidad y democracia en España; (30 años de lucha estudiantil)*. Era, México.

FARJAS ABADÍA, Antonio (1989) *Sistema de enseñanza y desigualdad social: la enseñanza privada en España*. Universidad Complutense, Madrid.

FEITO ALONSO, Rafael *Factores que influyen en la participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Universidad Complutense, Madrid. Tesis Doctoral, curso 90/91.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio (1980) *Sistemas de enseñanza y democracia*. Siglo XXI, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1987) *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional: la enseñanza secundaria en España*. Laia, Barcelona (Cuadernos de pedagogía Serie Sociología de la educación, 33).

- (1990) *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Visor, Madrid.

- (1990) “De la Democratización al profesionalismo”, en *Educación y Sociedad*, 11, 23-44.

- (1992) *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Paidós, Barcelona.

FERNÁNDEZ-MIRANDA Y CAMPOAMOR, Alfonso (1988) *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación :los derechos educativos en la Constitución española*. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

FLECHA GARCÍA, Ramón J. (1990) *La nueva desigualdad cultural*. El Roure, Espluguet de Llobregat, Barcelona.

FRANCO MARTÍNEZ, René (1989) *Claves para la participación en los centros escolares: ocho secretos para consejos escolares, equipos directivos, CEPs,...* Escuela Española, Madrid.

FUNDACION ENCUENTRO (1993) *Educación para la democracia*. Fundación Encuentro, Madrid.

GARZA, M<sup>a</sup> Teresa de la (1995) *Educación y Democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Visor, Madrid.

GIROUX, Henry A. (1989) *Schooling for democracy: critical pedagogy in the modern age*. s.n., s.l.

GIROUX, Henry a.; FLECHA, Ramón (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Esplugues de Llobregat.

HANSON, E. Mark (1994) "Democracy, decentralization and school-based management in Spain". *La educación*, 118, Washington, 319-334.

HORNE, Herman Harrel (1978) *The democratic philosophy of education*. Greenwood Press, Westport.

HUSEN, Torsten (1978) *Para una igualdad de oportunidades*. Publicaciones ICCE, Madrid.

JUVIGNY, Pierre (1962) *Contra las discriminaciones por la igualdad ante la educación...* Unesco, París.

LAMARCHE SOTO, Rogeli (1953) *Educación para la democracia y para la paz*. Ed. del Caribe C., por A., Ciudad Trujillo.

LÓPEZ MEDEL, Jesús (1984) *Libertad de enseñanza, derecho a la educación y autogestión*. Fragua, Madrid.

LUENGO NAVAS, Julián Jesús (1995) *La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el período 1970-90 [Microforma] : origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada, Granada.

MACIÁ MANSO, Ramón (1978) *Universidad y democracia*. Cupsa, Madrid.

MANNHEIM, Karl (1957) *Ensayos de sociología de la cultura*. Aguilar, Madrid.

MARTÍN MARTÍN, Luisa, coord. (1993) “Gestión democrática”. *Trabajadores de la Enseñanza*, 142,. Madrid, 3-18, 35-39.

MARTÍNEZ LASECA, Javier (1982) *Manual de Derecho de la enseñanza...* Argos, Madrid.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Manuel (1970) *Fundamentos para una política social de la educación de base*. Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación 1970, Madrid.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (1991) “En busca de la equidad en educación: dos experiencias inspiradoras”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, México, 95-101.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1993) “La participación democrática, piel de cordero de la domesticación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 214. Barcelona, 61-67.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Amparo (1979) *Comunicación y participación en la escuela*. Nau Llibres, Valencia.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro, coord. (1992) *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Servei de Publicacions, Diputació, Castelló.

- (1995) *Estrategias de democratización en la política educativa*. Conferencia pronunciada el 9 de febrero en la Facultad de CC. de la Educación, Málaga.

Ministerio de Cultura, ed. (1979) *Hacia una democracia cultural: Conferencia de Ministros Responsables de Asuntos Culturales -Consejo de Europa-Estrasburgo*. Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Madrid.

MINISTERIO de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid (1960) *La escuela unitaria completa: Curso organizado por el Gobierno Español como colaboración al Proyecto Principal de la Unesco "Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina"*. Madrid.

Ministerio de Educación Nacional, ed. (1963) *Principio de Igualdad de Oportunidades, fondo nacional*. Ministerio de Educación Nacional, Sección de Publicaciones, Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (1978) *Política, igualdad social y educación: Textos seleccionados de Sociología de la Educación*. Madrid.

- (1992) *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid.

MIRA CAMÍ, Manuel (1990) *Educació, democràcia i la història del Grup Escoles Mataró*. Patronat Municipal de Cultura; Alta Fulla, Mataró ; Barcelona.

MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, Mercedes, y otros (1992) *Las desigualdades en la educación en España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: CIDE, Madrid.

NAVARRO, Joaquín (1965) *Todos juntos*. Doncel, Madrid.

ORTEGA RUIZ, Pedro; SÁEZ CARRERAS, Juan (1993) *Educación y democracia*. Caja Murcia, Obra Cultural, Murcia.

PEÑA CALVO, José Vicente *Modelo político-Modelo educativo. Pedagogía de la Democracia*. Universidad de Oviedo, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral curso 89/90.

PÉREZ SASTRE, Enrique Jesús *Igualdad y educación en el Ministerio Maravall (1982-1988)*. UNED, Facultad de Educación, tesis doctoral curso 94-95.

PÉREZ SERRANO, G. (1997) *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Editorial Popular, Madrid.

PRIETO LACACI, Rafael (1985) *La Participación social y política de los jóvenes*. Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, Barcelona; Madrid.

PUIG I ROVIRA, Josep M. (1989) *Educación moral y democracia*. Laertes, Barcelona.

QUINTANA CABANAS, J.M. y ESCOLANO BENITO, A., coords. (1984) “Sociología y economía de la educación”, en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ayana, Madrid, 36-38.

RAMÍREZ, Francisco O.; VENTRESCA, Marc J. (1992) “Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno”. *Revista de Educación*, 298, Madrid, 121-139.

RICHMOND, W. Kenneth (1971) *La revolución de la enseñanza*. Herder, Barcelona.

RUBIO CARRACEDO, José (1996) *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Trotta, Valladolid.

RUBIO CARRACEDO, José (1990) *¿Democracia o representación?: Poder y legitimidad en Rousseau*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

SÁNCHEZ TORRADO, Ignacio (1985) *Educación en democracia*. Marsiega, Madrid.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, José Luis (1979) *Los objetivos educativos*. Instituto de Ciencias de la Educación, Valencia.

SARFATTI LARSON, Magali (1988) “El poder de los expertos: ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología”. *Revista de Educación*, 285, Univ. Temple, Pensilvania, Estados Unidos, 151-189.

SARRAMONA i LÓPEZ, Jaume (1993) *Cómo entender la democracia en la escuela*. CEAC, Barcelona.

SAUVY, Alfred (1977) *Por una democratización de la enseñanza*. Publicaciones ICCE, Madrid.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1991) “El financiamiento de la educación para la democracia en América Latina”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2,. México, 9-41.

SCHWARTZ, Bertrand (1979) *Hacia otra escuela*. Narcea, Madrid.

SEMANA SOCIAL DE ESPAÑA. XXXI. Sevilla (1978) *Educación y democracia*. Secretariado de la Junta Nacional de Semanas Sociales, Madrid.

SIRERA OLIAG, María José (1979) *Condicionamientos socioeconómicos de las enseñanzas secundarias en España: 1939-1960*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria, Barcelona.

STORNI, Fernando (1995) *Educación, democracia y trascendencia*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.

TARRANT, James M. (1989) *Democracy and education*. s.n., s.l.

TEDESCO, J.C. (1987) *El desafío educativo: calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano, Argentina.

VALLE LÓPEZ, Ángela del (1988) *Makarenko, Rogers, Likert: tres modelos de participación: la operatividad del concepto en las instituciones escolares*. Promolibro, Valencia.

VÁZQUEZ PRADA, M<sup>a</sup> Teresa (1983) “La democratización de la enseñanza”. *Universitas Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*. Univ., Facultad de Filosofía y letras, Tarragona.

VILLALTA, María (1989) “Los padres en la escuela: una guía para la participación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 30. Laia, Barcelona.

VIÑAO FRAGO, A. (2011): “Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)”. En VICENTE y GUERRERO, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 449-472.

ZUMAQUERO ROMERO, José Manuel *Los derechos educativos de la constitución española de 1978*. Universidad de Navarra, Facultad de Derecho. Tesis Doctoral curso 82/83.



## TEORÍA ECONÓMICA DE LA EDUCACIÓN

(1968) *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*. Naciones Unidas, New York.

AGULLA, Juan Carlos (1973) *Educación, sociedad y cambio social*. Kapelusz, Buenos Aires.

ÁLVAREZ OLARIAGA, José Javier (1980) *Génesis y desarrollo de la economía de la educación*. Universidad, Santiago de Compostela.

ANDERSON, A.C. (1956) “A Sceptical Note on Education and Movility”, en FLOUD y otros (eds) *Social Class and Educational Opportunity*. Heineman, 164-179.

APPLE, Michael W., ed.(1982) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. Routledge & Kegan Paul, London, etc.

BALLESTER ROS, I. (1966) “La promoción social a través de la cultura”. *Anales de Moral Social y Economía*, “La promoción social en España”, Madrid, 333-379.

BASIGLIO, Mauro (1991) *Educación y desarrollo económico*. Oikos-tau, Vilassar de Mar, Barcelona.

BARTON, Len; WALKER, Stephen (1985) *Education an social change*. Croom Helm, London, etc.

BLAU, P. y DUNCAN, O.D. (1967) *The American occupational structure*. Wiley and Sons, New York.

BLAUG, Mark (1970) *An introduction to the economics of education*. Penguin Press, London.

- (1972) *Economía de la educación: textos escogidos*. Tecnos, Madrid.

- (1973) “The correlation between education and income: What does it signify?”, en *Higuer Education*, Amsterdam.

- (1974) *Neo-Keynesian theory of value and distribution: Revolution or Dead End?*. Mimeographed, Institute of Education, University of London.

BECKER, Gary S. (1983) *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza, Madrid.

BONET, J. y ZAMORO, J.M. , dir. (1996) *El Capital humano y la empresa: los recursos humanos, la clave de la competitividad*. Cinco Días, Madrid.

BOTTOMORE, T.B. (1965) *Minorías selectas y sociedad*. Gredos, Madrid.

BOUDON, R. (1983) "Educación y movilidad: un análisis estructural", *Educación y Sociedad*, 2, págs. 173-185.

BOUSQUET, Jacques (1960) *Economía política de la educación*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herber (1972-1973) "I.Q. in the US Class Structure", *Social Policy*, 3, págs. 65-96.

- (1976) *Schooling in Capitalist America*. Routledge an Kegan Paul, Londres.

- (1976) *La meritocracia y el "coeficiente de inteligencia": una nueva falacia del capitalismo: el I.Q.en la estructura de clases de los Estados Unidos*. Anagrama, Barcelona.

- (1983) "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad*, 1, 197-206.

BOWMAN, Mary Jean (1961) *Human Capital: concept and measures*. Gleeurp, Lund.

CALVO, José Luis (1988) *Una estimación de las tasas de rendimiento de la educación con datos de la economía española*. UNED, Madrid.

CARLSON, G. (1958) *Social Mobility and Class Structure*. Londres.

CARNOY, M. (1983) "Economía y educación", en *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 12 (octubre), Universidad de Málaga, 17-58.

CIPOLLA Carlo M. (1983) *Educación y desarrollo en Occidente*. Ariel, Barcelona.

COLLINS, Roger (1977) "Functional Conflict of Educational Stratification", *Power and Ideology in Education*. Oxford Univ. Press, Oxford

- (1989) *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal, Madrid.

CORUGEDO, Indalencio (1991) *Un análisis coste-beneficio de la Enseñanza Media en España*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E., Madrid.

COSTA NOVELLA, Enrique (1976) *Desarrollo y Educación: Discurso inaugural del año académico 1976-1977, leído en la sesión celebrada el día 17 de noviembre de 1976 por...Sr. D. Enrique Costa Novella*. Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Madrid.

DELCOURT, Jacques (1969) *Invertir en hombres. Una política educativa de cara al desarrollo*. Razón y Fe, Madrid.

DENISON, E.F. (1962) *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us*. Committee for Economic Development, New York.

- (1967) *Why Growth Rates Differ: Postwar Experience in Nine Western Countries*. The Brookings Institution, Washington.

DIETRICH, Constantino y MIRET, Victoria (1980) *Economía política de la educación*. Nueva Imagen, México.

ESCOTET, Miguel Angel (1989) *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Ediciones UIP. Salamanca

ESTAPÉ, Fabián (1963) *Las inversiones en enseñanza y el desarrollo económico*. Universidad, Barcelona.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio (1973) *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación...Cuadernos para el Diálogo*, Madrid.

FUENTE, C. (1979) "Algunas consideraciones sobre capital humano y teorías alternativas", en INCIE, *Temas de investigación educativa*. MEC, Madrid.

FULLAT GENIS, Octavio (1968) *Reflexiones en torno a la educación*. Nova Terra, Barcelona (1ª ed. 1966).

GARCÍA PÉREZ, Enrique (1992) *La estimación de la tasa de rendimiento de la inversión en educación: una aplicación al caso de la enseñanza media en España*. Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.

GOLDTHORPE, J.H. (1967) "Social Stratification in Industrial Society", en BENDIX, R. y LIPSET, S.M. *Class Status and Power*. Routledge and Kegan Paul, Londres.

GRAO, Julio, ed. (1996) *Economía de la educación: temas de estudio e investigación*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

GRILICHES, Z. y JORGENSEN, D. (1964) "Sources of measured productivity change: Capital input", en *American economic review*, 61, May, 50-61.

HERRERO PÉREZ, Afrodísio (1969) *Educación y desarrollo comarcal*. León. Comercial Española de Educación, Madrid.

HURTIG, Marie-Claude, y otros (1976-77) *Aspectos sociales de la educación*. Oikos-Tau, Barcelona.

JENCKS, C. y otros (1972) *Inequality. A reassessment of the Effect of family and Schooling in America*. Harper and Row, New York.

- (1979) *Who gets Ahead? the determinants of Economic Success in America*. Basic Books, New York.

JOHNES, Geraint (1995) *Economía de la educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

KING, Edmund J. (1972) *Educación y cambio social*. El Ateneo, Buenos Aires, etc.

LADRÓN DE GUEVARA MARTÍNEZ, A. (1997) *Ciclos económicos reales y crecimiento a largo plazo en modelos con acumulación de capital humano: tesis doctoral*. Universidad Carlos III de Madrid, Departamento de Economía.

LEWIS, W.Arthur (1968) “Education and Economic Development” en UNESCO *Textes choisis sur l’économie de l’éducation*. París.

LITTLE, A. y WESTERGAARD, J. (1964) “The trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales”. *British Journal of Sociology*, 15, diciembre.

LÓPEZ MEDEL, Jesús (1961) *El derecho al estudio y su rentabilidad económico-social*. Comercial Española de Ediciones, Madrid.

MIGUEL, A. de (1968) “La educación como inversión”. *Cuadernos para el diálogo*, IX, julio.

Ministerio de Educación Nacional (1963) *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Asesoría Económica (1974) *Bibliografía de la economía de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MARTÍN IZQUIERDO, Honorio (1992) *Educación y desarrollo económico en España*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, Valladolid.

MARTÍNEZ MORENO, Juan Manuel (1965) *Enseñanza superior y desarrollo. Lección inaugural del curso 1965-66 pronunciado por...D. Juan Martínez Moreno...[9 de octubre de 1965, Barcelona-Sarriá]*. Instituto Químico de Sarriá, Barcelona.

MARSHALL, T.H. (1963) *Sociology at the Crossroads*. Heinemann, Londres.

- (1969) *Class Citizenship and Social Development*. Doubleday Co., Nueva York.

MORENO BECERRA, José Luis (1982) *Los recursos humanos como factor de desarrollo la educación y la fuerza de trabajo en Canarias: (1960-1975)*. Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.

MUSGRAVE, P.W. (1965) *The Sociology of Education*. Methven & Co., Londres.

MYRDAL, G. (1966) *El reto a la sociedad opulenta*. Fondo de Cultura Económica, México, 2ª ed. (ed.orig. 1962).

NAVARRO GÓMEZ, M.L. (1976) *La planificación educativa dentro del marco teórico de la economía de los recursos humanos*. Universidad, Málaga.

NÚÑEZ, Clara Eugenia (1992) *La fuente de la riqueza: educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Alianza Editorial, Madrid.

NÚÑEZ, Clara Eugenia (1992) *La fuente de la riqueza*. Alianza, Madrid.

NÚÑEZ, Clara Eugenia y TORTELLA, Gabriel, eds. (1993) *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Alianza, Madrid.

OCDE (1962?) *El desarrollo económico y las inversiones en educación. Conferencia de Washington, 16-20 de octubre de 1961*. Washington?.

- (1969) *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*. Paris.

OROVAL PLANAS, Esteve, ed. (1996) *Economía de la Educación*. Ariel, Barcelona.

PALAFOX, J.; MORA, J.G. y PÉREZ, F. (1995) *Capital Humano*. IVIE-Fundación Bancaja, Valencia.

PALAZÓN FERRANDO, S. (1995) *Capital humano español y desarrollo: Evolución, causas y características del flujo migratorio, (1882-1990)*. Generalitat, Institut de Cultura Juan Gil-Albert; Valencia, Alicante.

PENTON, Evelio (1979) *Educación y economía: el capital humano*. Playon, Madrid.

PÉREZ RIOJA, José Antonio (1964) "Educación y desarrollo económico". *Revista de Educación*, 38. Madrid.

PINTO PRADES, José Luis (1990) "Medida de la contribución de la educación al crecimiento en España: 1964-86", en *ICE*, 678, febrero 1990, 81-92.



PIPER, D.C. y COLE, T. (1964) *Post-primary Education and Political and Economic Development*. Duke University Press, Durham.

PIZARRO, Narciso (1980) "Opciones económicas e investigación científico-técnica española", en *El País*, 19 de septiembre de 1980, 27.

ROMERO, J.L. y MIGUEL, A. de (1969) *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid.

- (1971) "La idea del capital humano en la planificación educativa", en *Sociología española de los años setenta*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 350-355.

RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, C. (1992) *La adquisición del capital humano, un modelo teórico y su contrastación*. Universidad, Facultad de CC. Económicas y Empresariales.

QUINTAS, Juan Ramón (1983) *Economía y Educación*. Pirámide, Madrid.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1979) *La cultura, reproducción o cambio: el análisis sociológico de P.Bourdieu*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

SCHULTZ, Theodore William (1968) *Valor económico de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, México, etc.

- (1983) "La inversión en capital humano". *Educación y Sociedad*, 1, 180-196.

- (1985) *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*. Ariel, Barcelona.

SIGUÁN SOLER, Miguel (1966) *Educación y desarrollo. Conferencia pronunciada en el acto de apertura del curso 1966-67*. Escuela Nacional de Administración Pública (Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios), Madrid.

SOBEL, I. (1977) "The Human Capital Revolution in Economic Development: it's Current History and Status", *Sociology of Education*, vol. 49.

SOLOW, R. (1957) "Technical change and the aggregate production function", en *Review of economics and statistics*, 39, August, 312-320.

TORTELLA CASARES, Gabriel, ed. (1990) *Education and economic development since the industrial revolution*. Generalitat, Valencia.

TAWNEY, R.H. (1964) *Equality*. Unwin Books, Londres.

THUROW, L.C. (1983) "Educación e igualdad económica", *Educación y Sociedad*, 2, págs. 159-171.

UNESCO (1965) *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*. París.

VAIZEY, John (1962) *Educación y economía*. Rialp, Madrid.

- (1975) *Economía de la educación...* Vicens-Vives, Barcelona.

- (1976) *Economía política de la educación*. Santillana, Madrid.

WALSH, J.R. (1935) "Capital concept applied to Mand", en *Quarterly Journal of Political Economy*, febrero.

WEISBROAD, Burton A. (1962) "Education and investment in Human Capital", en *The Journal of Political Economy*, octubre, págs. 106-123.

- (1961) "The Valuation of Human Capital, en *The Journal of Political Economy*, octubre, págs. 425-436.

WEST, E.G. (1994) *La educación y el estado: un estudio de economía política*. Unión Editorial, Madrid.

## **EDUCACIÓN Y EMPLEO**

(1988) *Las Situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios*. El Ministerio, Madrid.

(1993) "Educación, Trabajo y Empleo". *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (monográfico), mayo-agosto.

ANDRÉS, Javier; GARCÍA, Jaume (1991) *El nivel de estudios como factor explicativo del desempleo, de los ingresos y de la movilidad laboral*. Instituto de Estudios Fiscales, Madrid.

ARENQUE CUENCA, Guadalupe (1989) *Educación semipresencial: trabajo-paro*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

BLAUG, Mark (1974) *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.

BRIAN, Jackson; MARSDEN, Dennis (1968) *Education and the working class*. Routledge & Kegan Paul, London.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1981) *Escuela y trabajo: apuntes sobre la evolución de la escuela marxista, en la U.R.S.S.* Universidad, Departamento de Pedagogía, Granada.

CARABAÑA, Julio (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

CASADO, D. (1978) *Educación y trabajo*. Marova, Madrid.

CASTELLÓ SARRIERA, Jorge (1993) *aspectos psicosociales del desempleo juvenil: un análisis desde el fracaso escolar, para la intervención preventiva*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma, facultad de Psicología, Dpto. de Psicología Social y Metodología, Madrid.

CASTELLS, Manuel (1980) "Crisis económica, sistema educativo y ciencias sociales", en *El País*, 5 de septiembre de 1980, 22.

DÍAZ MALLEDO, Javier (1987) *La Educación y el mercado de trabajo*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

DÍEZ HOCHLEITNER, Ricardo (1980) " La encrucijada de la educación y el empleo en España", *El País*, 6 de septiembre de 1980, 18..

DURÁN HERAS, M<sup>a</sup> Ángeles (1976) *Educación, clases sociales y ocupación*. Instituto de Opinión Pública, Madrid.

ESPAÑA. Dirección General de Empleo y Promoción Social (1978) *La relación entre niveles educativos y niveles de remuneración en la economía española*. La Dirección, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1985) *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica a la educación*. AKAL, Madrid.

- (1986) “Integrar o segregar la enseñanza secundaria en los países industrializados”. *Cuadernos de pedagogía. Serie Pedagogía-sociología*, 24. Laia, Barcelona.

- (1990) *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE, Madrid.

- (1992) *Educación, formación y empleo*. EUEMA, Madrid.

GARCÍA DE CORTÁZAR NEBREDÁ, María Luisa (1988) *Futuro profesional: aportaciones sobre educación y mercado de trabajo*. Centro de Información, Documentación y Asesoramiento de la Juventud, Alcalá de Henares.

- (1989) “Educación superior y empleo”, en ORTEGA, F. y otros, comp. *Manual de Sociología de la Educación*. Visor, Madrid.

GOLDSTEIN, Morris (1979) *Relación de correspondencia entre la inflación y el desempleo: Estudio de las pruebas econométricas para países seleccionados...* Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos, etc., México, etc.

INFESTAS GIL, Ángel (1979) *Expectativas y oportunidades académicas al final de la Educación Básica*. Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, Salamanca.

JACCARD, Pierre (1962) *Política del empleo y de la educación*. Kapelusz, Buenos Aires.

KRATOCHWIL, Germán; KARP, Silvia, Col. (1985) *Educación y ocupación en un enfoque integrado: métodos y práctica de su estudio según un proyecto paraguayo- alemán*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn.

LAMO DE ESPINOSA, Emilio (1988) “Universidad y mercado de trabajo”, en GRAO, J. y otros *Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo*. Narcea.

MEDINA RUBIO, Rogelio (1992) “La adaptación del binomio formación-empleo en el mundo educativo”. *Revista Española de Pedagogía*, 193, Madrid, 425-446.

MIGUEL, A. de y LINZ, J.J. (1964) “Nivel de estudios del empresariado español”. *Arbor*, tomo LVII, nº 21, marzo, 33-65.

MONCADA, Alberto (1980) *Educación, aparcamiento de menores*. Dédalo, Madrid.

MONCADA, Alberto (1979) “Educación y empleo juvenil”. *Cuadernos de Pedagogía*, 55-56, 73-76.

NÚÑEZ CUBERO, Luis, ed. (1991) *Educación y trabajo*. Preu-Espínola, Umbrete, Sevilla.

OCDE. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (1970) *Comparaison entre pays membres: Education, Recherche et developpement. Innovation Technologique. Echanges économiques internationaux*. OCDE, París.

- (1983) *La educación y el problema del desempleo*. Narcea, Madrid.

ORTEGA CAMPOS, Miguel Angel (1993) “La orientación profesional en la historia de la educación española”. *Nuestra Escuela*, 140, Madrid, 13-16.

OTERO, Oliveros F. (1989) *La educación para el trabajo*. Eunsa, Pamplona.

PASSERON, Jean-Claude (1983) “La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. (Examen de las funciones de un esquema analógico en la heurística sociológica)”. *Educación y Sociedad*, 1, 5-28.

PEDRÓ I GARCÍA, Francesc (1992) *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil : estrategias introducidas en Europa para paliar los efectos del desempleo juvenil desde el seno de los sistemas educativos*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), Madrid.

RIO, Enrique del; JOVER, Daniel; RIESCO, Lola (1991) *Formación y Empleo: estrategias posibles*. Paidós, Barcelona.

SÁNCHEZ, Joan-Eugeni (1977) “Formación profesional y sistema productivo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 26.

SÁNCHEZ, Joan-Eugeni (1977) “Educación, empresa, empleo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 29, 4.

SÁNCHEZ, Juan Eugenio; HOMS, Oriol; Universidad Politécnica de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación (1978) *Formación profesional y sistema productivo, debate*. Universidad Politécnica de Barcelona, Barcelona.

SÁNCHEZ VERA, P.; ORTÍN GARCÍA, J. (1989) “Flexibilidad del mercado de trabajo y reproducción social. Un pequeño análisis de la demanda de titulados universitarios”. *Anales de Pedagogía*, 7, Universidad de Murcia, 97-106.

SANCHIS, Enric (1991) *De la escuela al paro*. Siglo XXI de España, Madrid.

UNESCO (1983) *Educación profesional y empleo: el caso de la ESEP en el Perú*. París.

VALDEVIRA GONZÁLEZ, G. (1992) *El movimiento estudiantil en la crisis del franquismo: la Universidad Complutense (1973-1976)*. Universidad Complutense, Madrid.

WATTS, A.G. (1983) *Education, unemployment and the future of work*. Open University Press, Milton Keynes, England.

## ACTIVIDAD ECONÓMICA

(1970) *Diecisiete lecciones sobre fuerza mayor, crisis de trabajo, reconversión y desempleo*. Universidad de Madrid, Facultad de Derecho, Sección de Publicaciones e Intercambio, Madrid.

(1970- ) *Estadística de demandas y ofertas de trabajo, colocaciones y desempleo*. Servicio Nacional de Encuadramiento y Colocación, Madrid, mensual.

(1980) *España. Ley básica de empleo ley 51/1980, de la Jefatura del Estado, de 8 de octubre de 1980...* Segura, Madrid.

(1988) *Empleo y desempleo de las mujeres en los países de la OCDE*. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid.

(1990) *Estudios sobre participación activa, empleo y paro en España*. FEDEA, Madrid.



AGLIETTA, Michwl (1979) *Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de Estados Unidos*. Siglo XXI, Madrid.

AGUILÓ, E.; FERNÁNDEZ DE CASTRO, J. (eds.) (1979) *Desequilibrio, inflación, desempleo*. Vicens-Vives, Barcelona.

ALBARRACÍN, Jesús (1982) *Las tendencias básicas de la población, el empleo y el paro en el período 1964 a 1980*. Banco de España, Servicio de Estudios, Madrid.

ALBENTOSA PUCHE, Luis (1983) *El paro en España*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

ALBI, E. (1975) "La distribución personal de la renta en España (1964-1967-1970)", *Hacienda Pública Española*, 32, pp. 53-66.

ALCAIDE INCHAUSTI, Julio (1995) "España logra la tasa de paro más alta de la Unión Europea", en *Fuentes Estadísticas*, 4. Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas (SEYDE), Marzo, p.11.

ALVARELLOS GALVE, Constantino, comp. (1981) *España. Ley básica de empleo: texto y comentarios*. Servicio de Publicaciones, Ministerio de Trabajo, Madrid.

- (1983) *Sistema institucional y normativo del empleo*. Servicio de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

ÁLVAREZ, Florentina (1995) "Así se mide el desempleo", en *Fuentes Estadísticas*, 4. Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas (SEYDE), Marzo, p.10.

ANDRÉS, Javier; DOMENECH, Rafael; TAGUAS, David (1996) *Desempleo y ciclo económico en España*. Universidad, Dpto. de Análisis Económico, Valencia.

BAIGÉS,J.; MOLINA,C.;SEBASTIÁN,M. (1987) *La economía española 1964-1985: datos, fuentes y análisis*. Instituto de Estudios Fiscales; Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid.

BARRERA ROURES, Luis (1981) *España. Breve comentario a la Ley básica de empleo*. Colegio de Graduados Sociales, Valencia.

BASULTO, J.; FERRARO, F. (1984) “La distribución espacial de la renta en Andalucía”, *Boletín Económico de Andalucía*, 1.

BENTOLILA, Samuel (1990) *Spanish unemployment*. Banco de España, Madrid.

BENTOLILLA, S. y TOHARIA, L. (1991) *Estudios de economía del trabajo en España. Volumen III. El problema del paro*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

BOSQUE MAUREL, J., dir. (1978) *Estructura Económica de Andalucía (memoria Económica)*. Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de Andalucía.

CALLE SAIZ, Ricardo (1981) *Política fiscal y empleo: análisis general y especial referencia a España*. Ministerio de Trabajo. Instituto de Estudios Sociales, Madrid.

CARTAGENA ALMARCHA, Ignacio *Política regional y estabilización económica*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Tesis Doctoral curso 77/78.

CASADO RAIGÓN, J.M. y otros (1993) *La Economía Andaluza. Documento para Debate*. Consejo de Colegios de Economistas de Andalucía.

CASAS, José Ignacio (1987) *La Participación laboral de la mujer en España*. Instituto de la Mujer, Madrid.

CASTILLO, S.; DUCE, R.M. y JIMENO, J.F. (1994) “El mercado de trabajo en Andalucía: los factores determinantes del paro masivo y persistente”, *Boletín Económico de Andalucía*, 18.

CATALÁN, Jordi (1995) *La economía española y la Segunda Guerra Mundial*. Ariel, Barcelona.

CAVERO MESTRE, Carmen (1980) *Análisis causal del desempleo juvenil*. Servicio de Publicaciones, Ministerio de Trabajo, Madrid.

CONFEDERACIÓN española de la pequeña y mediana empresa (1979) *Un modelo económico para una política de empleo*. C.E.P.Y.M.E., Madrid.

CONFEDERACIÓN española de organizaciones empresariales (1981) *Una nueva política de empleo: I Bases para una política de empleo; II Propuesta de medidas*. La Confederación, Madrid.

DE LA FUENTE, A. y VIVES, X. (1995) “Infrastructure and education as instruments of regional policy: evidence from Spain”, *Economic Policy*, 20.

DUBAR, Ernest (1980) *Paro, inflación y crecimiento: la experiencia española 1973-80*. Espasa Calpe, Madrid.

ESPAÑA. Ministerio de Trabajo (1977) *Regulación del empleo en 1975*. Ministerio de Trabajo, Servicio de Publicaciones, Madrid.

- (1990) *Comercio Internacional, empleo y reajuste estructural en EE.UU. y Gran Bretaña*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

ESPAÑA. Servicio de Empleo y Acción Formativa (1978) *Estadística de demandas de empleo registradas, puestos de trabajo ofrecidos...*. Servicio de Publicaciones, Ministerio de Trabajo, Madrid.

ESPAÑA. Dirección General de Tecnología y Seguridad Industrial (1980) *Los coeficientes de capital-producto y de capital-empleo en los principales sectores de la industria española*. Ministerio de Industria y Energía, Servicio de Publicaciones, Madrid.

ESPAÑA. Ministerio de Economía y Comercio (1980) *Análisis de las estadísticas de paro*. Madrid.

ESPAÑA (1984) *Ley de protección por desempleo: Ley 31-1984, de 2 de agosto, por la que se modifica el título II de la Ley básica de empleo, de 8 de octubre de 1980*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Servicio de Publicaciones, Madrid.

ESPAÑA. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, ed (1989) *El empleo en España: un cuatrienio de expansión 1985-1989*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

ESPASA, Antoni (1978) *El paro registrado no agrícola 1964-76: un ejercicio de análisis estadístico univariante de series económicas*. Banco de España, Servicio de Estudios, Madrid.

- (1983) *Un estudio econométrico de la tasa de variación del empleo en la economía española*. Banco de España, Madrid.

- (1984) *A quantitative study of the rate of change in Spanish employment: [paper written for the IV Latin American Meeting of the Econometric Society, Santiago, July 1983]*. Banco de España, Servicio de Estudios, Madrid.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ DE ANDÉS, Fernando (1986) *La Participación laboral de la mujer: un análisis microeconómico*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Servicio de Publicaciones, Madrid.

FERNÁNDEZ-NIETO FERNÁNDEZ, Fidel y otros (1984) *Indicadores demográficos: Andalucía 1950-1981*. Mezquita, Madrid.

FERNÁNDEZ SAINZ, Ana Isabel *Modelo de búsqueda de empleo: una aplicación al caso español*. Universidad País Vasco, Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Tesis doctoral curso 92/93.

FERNÁNDEZ SEARA, José Luis (1981) *Aspectos psicológicos y sociales del desempleo en España*. Universidad, Salamanca.

FUENTES QUINTANA, Enrique. (1980) “La crisis económica española”, *Papeles de Economía española*, 1, pp. 84-136.

- (1984) “El Plan de Estabilización económica de 1959, veinticinco años después”, en *ICE*, 612-613, agosto-septiembre, 25-40.

- (1988) “Tres decenios de la economía española en perspectiva”, en GARCÍA DELGADO, J.L., dir. *España. Economía*. Espasa Calpe, Madrid, pp.1-75.

FUNDACIÓN BBV y Banco de Bilbao (diversos años) *La Renta Nacional de España*.

FUSI, J.P. (1985) *El boom económico español*. Historia 16, nº 34, Madrid.

G.T.E. (1980) *Población, actividad y ocupación en España*. Ministerio de Economía, Madrid.

GARCÍA BARBANCHO, Alfonso (1982) *Población, empleo y paro*. Pirámide, Madrid.

GARCÍA CAMACHO, María Fe, y otros (1990) *Estudios sobre participación activa, empleo y paro en España*. FEDEA, Madrid.

GARCÍA DELGADO, J.L., dir. (1988) *España. Economía*. Espasa Calpe, Madrid.

- (1990) *Economía española de la transición y la democracia: 1973-1986*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

GARCÍA DELGADO, J.L., dir.; MYRO, R. y MARTÍNEZ SERRANO, codir. (1997) *Lecciones de economía española*. Civitas, Madrid.

GARCÍA PEREA, Pilar; GÓMEZ, Ramón (1994) *Elaboración de series históricas de empleo a partir de la encuesta de población activa (1964-1992)*. Banco de España, Servicio de Estudios, Madrid.

GARCÍA VILLAR, Jaime (1988) *Análisis microeconómico de los rasgos característicos del desempleo en España*. Obra Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid.

GARMENDIA, J.A. (1986) “¿Hacia dónde va el empleo?”, *Sistema*, 74, septiembre, 51-71.

GONZÁLEZ, Manuel-Jesús (1979) *La economía política del Franquismo (1940-1970)*. Tecnos, Madrid.

GONZÁLEZ PÉREZ José Manuel *Diferencias de desempleo y flujos migratorios regionales en España*. Universidad de la Laguna, Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. Tesis Doctoral, curso 89/90.

- (1991) *Modelo explicativo de los flujos migratorios en España: incidencias en la dispersión del desempleo interregional 1960-85*. Universidad de la Laguna, Fac. de CC. Económicas y Empresariales, Tenerife.

HARRISON, Joseph (1988) *Historia económica de la España Contemporánea*. Vicens-Vives, Barcelona (3ª ed.).

HUSSMANN, Ralf; MEHRAN, Farhad; VERMA, Vijay (1993) *Encuesta de población económicamente activa, empleo, desempleo y subempleo: manual de la OIT sobre conceptos y métodos*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

JAHODA, Marie (1987) *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*. Morata, Madrid.

JANOSKI, Thomas (1992) *La economía política del desempleo: la política de empleo activa en Alemania Occidental y Estados Unidos*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

JIMÉNEZ MILLÁN, Antonio (1985) *Poemas del desempleo (1976-1978)*. Ayuso, Madrid.

JONES, Russel (1987) *Wages and employment policy, 1936-1985*. Allen & Unwin, London.

JUAN ASENJO, Óscar de; ROCA, Jordi; TOHARIA, Luis (1996) *El desempleo en España: tres ensayos críticos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

LACOMBA, J.A. (coord.) (1996) *Historia de Andalucía*. Ágora, Málaga.

LAYARD, Richard; NICKELL, Stephen; JACKMAN, Richard (1994) *El paro: los resultados macroeconómicos y el mercado de trabajo*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

- (1996) *La crisis del paro*. Alianza Editorial, Madrid.

LÓPEZ RUBIO, José (dir) (1997) *Introducción a la economía andaluza*. Civitas Madrid.

MALINVAUD, Edmond (1979) *Una reconsideración de la teoría del paro*. Antoni Bosch, Barcelona.

MARTÍN, M. y LIZARRAGA, M.C. (1994) "Evolución de las disparidades económicas comarcales en Andalucía, 1970-1991. Principales tendencias evolutivas", *Revista de Estudios Regionales*, 38.



MARTÍN ACEÑA, P. y COMÍN, F. (1991) *INI. 50 años de industrialización en España*. Espasa Calpe, Madrid.

MARTÍN LÓPEZ, E. y otros (1980) *El paro juvenil*. Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, Madrid.

MARTÍN RODRÍGUEZ, M., dir. (1993) *Estructura Económica de Andalucía*. Espasa Calpe, Madrid.

MARTÍNEZ SERRANO, J.A. y otros (1987) *Economía española: 1960-1980. Crecimiento y cambio estructural*. Hermann Blume, Madrid.

MIGUEL, Amando de y SALCEDO, Juan (1972) *Dinámica del desarrollo industrial de las regiones españolas*. tecnos, Madrid.

MOCHÓN MORCILLO, Francisco (1983) *Inflación y paro*. Pirámide, Madrid.

- (1984) *Estructura del empleo y del desempleo en España: especial consideración del caso andaluz*. Caja general de Ahorros y Monte de Piedad de Granada, Granada.

MONTORO, Ricardo (1985) *La inserción en la actividad económica: empleo y paro juvenil*. Instituto de la Juventud, Madrid.

MURILLO FERROL, Francisco (1972) *Dinámica del desarrollo industrial de las regiones españolas*. Tecnos, Madrid.

NADAL, J.; CARRERAS, A.; SUDRIÀ, C., comps. (1987) *La economía española en el siglo XX*. Ariel, Barcelona.

NAVARRO RUBIO, M. (1981) *Mis Memorias*. Plaza & Janés/Cambio 16, Barcelona.

NISSÉ, Andreu (1994) "¿Hay 3.682.330 parados en España?", en *El País*, sábado 19 de febrero, 38.

NOVALES, A.; SEBASTIÁN, C.; SERVÁN, L. (1990) *El paro en España: características, causas, y medidas*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Madrid.

OCDE (1982) *El desafío del paro*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid (D.L. 1984).

- (1984) *El paro juvenil: causas y consecuencias*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

- (1987) *La Naturaleza del desempleo de los jóvenes: análisis destinado a los poderes públicos*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

- (1988) *Empleo y desempleo de las mujeres en los países de la OCDE*. Organización de Cooperación y de Desarrollo económico, Madrid.

ORIZO, Francisco Andrés y GÓMEZ-REINO Y CARNOTA, Manuel (1971) “La movilidad social en los trabajadores”, en *Sociología española de los años setenta*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 278-305.

PADIMA (1973) *El desarrollo Económico y Social de Málaga*, Tomo IV. Imp. Scholz, Málaga.

PADOA SCHIOPPA, Fiorella (comp.) (1994) *Desajuste y movilidad del trabajo*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

PEDRAJAS PÉREZ Francisco *Instrumentación jurídica e institucional de las políticas de empleo*. Universidad de Granada, Facultad de Derecho, Tesis doctoral curso 81/82.

PÉREZ, F.; GOELLICH, F.J. y MAS, M. (1996) *Capitalización y crecimiento en España y sus regiones 1955-1995*. Bilbao.

PRIETO ESCUDERO, Germán (1981) *El paro, sus causas y sus remedios...* Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid.

RACIONERO, Luis (1983) *Del paro al ocio*. Anagrama, Barcelona (2ª ed.).

RODRÍGUEZ y RODRÍGUEZ de ACUÑA, Fernando (1980) *El problema del paro*. La Editorial Católica, Madrid.

SACRISTÁN COLÁS, Antonio (1982) *Inflación, desempleo, desequilibrio comercial externo*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, D.F.

SÁEZ, A. (1975) *Población y actividad económica en España*. Siglo XXI, Madrid.

SALAI, Robert; BAVEREZ, Nicolás; REYNAUD, Bénédicte (1990) *La invención del paro en Francia: historia y transformaciones desde 1890 hasta 1980*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

SÁNCHEZ-REYES Y DE PALACIO, C., dir. (1978) *Cifras de la España Económica*. Ed. Macromérica, Edimacro, Madrid.

SANTIAGO HERNANDO, Rafael *Flujos migratorios interregionales y mercado de trabajo*. Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, tesis doctoral curso 91-92.

SANTIAGO RAMOS, Antonio (1989) *Análisis espacial de la industria malagueña 1960-1980*. Diputación Provincial, Servicio de Publicaciones, Málaga.

SEBASTIÁN, C. (1997) *Las fluctuaciones de la economía española (1971-1996)*. Un ensayo en la teoría de los ciclos. Madrid.

SEGURA, Julio, ed. (1974) *Inflación, paro y mercado de trabajo*. Ediciones de la revista de trabajo, Madrid.

SEMINARIO Gonzalo Arnaiz (3º, 1993, Madrid) *Las estadísticas de paro en España: texto e intervenciones*. Universidad Autónoma, Servicio de Publicaciones, Madrid.

SERRA MONT, Esteban (1986) *El Paro juvenil y su repercusión social en el Ripollés*. Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.

SIMPOSIO Internacional sobre Juventud, Trabajo y Desempleo. Toledo. 1986 (1989) *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

SOPPELSA, Jacques (1975) *Los Estados Unidos*. Ariel, Barcelona.

TAMAMES, R. (1989) *Introducción a la economía española*. Alianza Editorial, Madrid.

(1986) *Estructura económica de España*. Alianza Universidad, Madrid.

THERBORN, Goran (1989) *Por qué en algunos países hay más paro que en otros: la extraña paradoja del crecimiento y el desempleo*. Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, Valencia.

TORNS MARTÍN, Teresa; CARRASQUER OTO, Pilar; ROMERO DÍAZ, Alfonso (1995) *El perfil socio-laboral del paro femenino en España*. Instituto de la Mujer, Madrid.

TORREGOSA, J.R.; BERGERE DEZAPHI, J.; ALVARO ESTRAMIANA, J.L., eds. (1989) *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

TORTELLA, G. (1994) *El desarrollo de la España contemporánea*. Alianza Universidad, Madrid.

VALLÉS FERRER (Coord.) (1976) "El paro en la ciudad de Málaga", en *Cuadernos económicos malagueños*, 1. Málaga, Ayuntamiento.

VELARDE FUERTES, Juan (ed.) (1969) *Lecturas de economía española*. Gredos, Madrid.

- (1982) *Decadencia y crisis en Andalucía. Una interpretación económica*. Instituto de Desarrollo Regional- Universidad de Sevilla.

VILÁ VALENTÍ, J. (1994) *La Península Ibérica*. Ariel, Barcelona.

WOODS, Dorothea E. (1971) *La juventud y el desarrollo mundial en el segundo decenio para el desarrollo*. Naciones Unidas, Ginebra.

## **MUJER**

ARENAS FDEZ. M<sup>a</sup> GLORIA (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Universidad de Málaga/Instituto Andaluz de la Mujer (IAM).

BONAMUSA, F. Y SERRALLONGA, J. (Eds.) (1994) *La Sociedad Urbana*. Asociación de Historia Contemporánea, Barcelona.

DURÁN, M.A (1972) *El trabajo de la mujer en España. Un estudio sociológico*. Tecnos, Madrid.

LÚDECKE, Barbara (dir.) (1975) *Todo sobre la joven. De doce a dieciséis años*. Ediciones Paulinas, Madrid.

RAMOS, M<sup>a</sup> Dolores (1993) *Mujeres e Historia*. Universidad, Málaga.







## ÍNDICE DE TABLAS

	PÁGS.
1. Analfabetismo en España y Málaga (1960-1981)	326
2. Enseñanza preescolar. España, 1957-1979	327
3. España. Enseñanza preescolar 2. Estimaciones	328
4. Enseñanza Preescolar. Málaga, 1955-1982	329
5. Tasas de escolaridad. España, 1966-1978	330
6. Escolaridad obligatoria. España, 1957-1979	331
7. Esquema organizativo de enseñanza impartida según la edad y el nivel de los alumnos (1960-1980)	332
8. Escolaridad obligatoria. Málaga, 1955-1982	333
9. Esquema de aplicación del Plan de 1970 en bachillerato	153
10. Bachillerato General. España, 1927-1981	334
11. Ratio alumnos/curso en Bachillerato. España y Málaga, 1957-1980	335
12. Bachillerato. Alumnos que empezaron y terminaron. España, 1950-1981	336
13. Alumnos de Bachillerato de 14-16 años. España y Málaga, 1963-1981	337
14. Formación Profesional Industria. Alumnos 14-16 años. España y Málaga, 1963-1981	338
15. Alumnos totales 14-16 años en segunda enseñanza. España y Málaga, 1964-1981	339
16. Bachillerato. Málaga, 1940-1981	340
17. Alumnos que empezaron y terminaron bachillerato. Málaga, 1950-1981	341
18. Población total. España y Málaga, 1964-1981	342
19. Población joven de 14 a 16 años en España y Málaga, 1964-1981	343
20. Presupuestos del MEC. España, 1957-1980	344
21. Becas y ayudas al estudio. España, 1964-1980	345
22. Renta Nacional y Renta per cápita en España, 1964-1981	346
23. Salario, IPC y alumnos. España, 1964-1980	347
24. Presupuestos familiares. España, 1964-1980	348
25. Activos en España. Total y 14-19 años (1964-1980)	349
26. OCDE. Población activa	350
27. Tasas de actividad. Población Total y 14-19 años. España, 1964-1980	351
28. Málaga. Activos total de la población y de 14-19 años (1961-1980)	352
29. Activos y Parados de 14-19 años. Málaga, 1964-1980	353
30. Tasas de actividad, total de la población y 14-19 años. Málaga, 1964-1980	354
31. Activos por sectores económicos. Total de la población. España, 1973-1980	355
32. Activos por sectores económicos. Total de la población y 14-19 años. Málaga, 1950-1981	356
33. Ocupados en España. Población total y 14-19 años (1964-1980)	357
34. OCDE. Crecimiento medio anual del empleo total	358
35. Ocupados. Total de la población y 14-19 años. Málaga, 1964-1980	359
36. Ocupados por sectores, total de la población. España y Málaga, 1973-1980	360
37. Parados por sexo y edad. España, 1964-1980	361
38. Tasas de paro por edad y sexo. España, 1964-1980	362
39. Parados que buscan primer empleo, total de la población. España, 1964-1980	363
40. Parados por sectores económicos, total de la población. España, 1972-1980	364
41. Parados total de la población. Málaga, 1958-1980	365
42. Parados 14-19 años que buscan primer empleo. España, 1964-1980	366
43. Parados por sectores económicos. Jóvenes 14-19 años. España, 1964-1980	367

44. OCDE. Paro juvenil (1960-1979)	368
45. Activos, Parados y Ocupados por estudio y edad. España, 1976-1980	369
46. Tasa de matriculadas de segunda enseñanza respecto del total de población de su edad	280

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	PÁGS.
1. Alumnos matriculados en Bachillerato, Málaga 1846-1980	1
2. Alumnos por habitantes matriculados en Bachillerato, Málaga 1846-1980	2
3. Alumnos de Bachillerato en España, 1927-1980	3
4. Tasa de analfabetismo del total de la población. España y Málaga (1964-1980)	370
5. Tasa de analfabetismo jóvenes de 15-19 años. España y Málaga (1964-1980)	370
6. Analfabetismo en España, siglo XX	110
7. Evolución de alumnos de preescolar, población mayor de 14 años, activa y paro femenino. España 1964-1980	117
8. Porcentaje de graduados en la escolaridad obligatoria. España y Málaga, 1962-1979	148
9. Porcentaje de alumnos que terminaron el bachillerato, España y Málaga (1957-1980)	371
10. Alumnos de 14-16 años en Bachillerato y Formación Profesional. España (1964-1980)	372
11. Alumnos de 14-16 años en Bachillerato y F.P. en Málaga (1964-1980)	372
12. Tasa de escolarización de jóvenes de 14 a 16 años. España y Málaga, 1964-1980	373
13. Porcentaje de alumnos de bachillerato matriculados por tipo de enseñanza. España, 1957-1980	374
14. Porcentaje de alumnos de bachillerato clasificados por tipo de enseñanza. Málaga, 1957-1980	374
15. Porcentaje de centros de bachillerato clasificados por tipo de enseñanza. España, 1957-1980	375
16. Porcentaje de centros de bachillerato clasificados por tipo de enseñanza. Málaga, 1957-1980	375
17. Evolución de la población y alumnos de 14 años. España, 1964-1980	376
18. Evolución de la población y alumnos de 14 años. Málaga, 1964-1980	376
19. Presupuesto del MEC respecto a los presupuestos generales del Estado y ratio alumnos/curso en Bachillerato. España, 1957-1980	377
20. Alumnos y profesores de bachillerato en España, 1957-1980	377
21. Alumnos y centros de bachillerato en España, 1957-1980	378
22. Bachillerato: evolución alumnos de 14 a 16 años y cantidad asignada para becas en este nivel educativo. España, 1964-1980	378
23. Alumnos de 14 a 16 años en secundaria (bach.+FP) y evolución de la Renta per cápita. España, 1964-1980	379
24. Aumento de las rentas del trabajo, salario medio e IPC comparados	205
25. Alumnos de 14 a 16 años en secundaria (bach.+FP) y evolución de la ganancia media por hora trabajada. España, 1964-1980	379
26. Presupuestos familiares. España, 1964-1980	380
27. Tasa de actividad por grupos de edad. España, 1964-1980	381
28. Tasa de actividad por grupos de edad. Málaga, 1964-1980	381
29. Tasa de ocupados (todos los grupos de edad). España y Málaga, 1964-1980	382
30. Tasa de ocupados (jóvenes 14-19 años). España y Málaga, 1964-1980	382
31. Evolución de ocupados en España y Málaga, 1964-1980	383
32. Evolución de ocupados por sectores económicos (total de la población) en España y Málaga, 1973-1980	383
33. Porcentaje de ocupados por sectores económicos (total de la población) respecto al total de activos. España y Málaga, 1973-1980	384
34. Porcentaje de ocupados por sectores económicos (total de la población) respecto al total de ocupados. España y Málaga, 1973-1980	384

35. Porcentaje de paro total y de 14-19 años. Comparación España y Málaga, 1964-1980	385
36. Porcentaje de paro total de la pob. Y de 14-19 años. España y Málaga, 1964-1980	385
37. Evolución alumnas y alumnos en bachillerato	274
38. Porcentaje de alumnas matriculadas en bachillerato respecto al total de alumnos en dicho nivel educativo	276
39. Tasa alumnas matriculadas en bachillerato respecto al total de alumnos en la enseñanza oficial y no oficial. España – Málaga, 1940-1978	276
40. Porcentaje de alumnas matriculadas en formación profesional respecto al total de alumnos (España, 1970-1980)	278
41. Población (14-16) y total de alumnos de 14 a 16 años en secundaria (bach+FP)	281
42. Centros estatales y no estatales en Bachillerato	282
43. Alumnos y profesores de bachillerato	283
44. Porcentaje destinado al MEC en los presupuestos generales	284
45. Distribución de la cantidad asignada para becas por nivel de enseñanza	284
46. Cantidad asignada para becas en la enseñanza media y alumnos/curso en bachillerato (España, 1961-1980)	285
47. Renta per cápita y total de alumnos 14-16 años en secundaria, en España	286
48. Evolución de la inflación (IPC) e incremento del salario	287
49. Enseñanzas grado medio: alumnos	287
50. Desajustes edad escolar-edad laboral	190

## ÍNDICE

	PÁGS
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
- Bibliografía	4
- Datos y fuentes para la serie de enseñanza, población activa y empleo.	7
<b>1. EL CONCEPTO DE DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>	13
1.1.- Evolución del concepto de democracia.	13
- La democracia griega.	14
- La democracia liberal.	15
1.2.- Democracia	18
1.3.- Qué se entiende por democratización de la enseñanza	20
<b>2. CUARENTA AÑOS DE POLÍTICA ESPAÑOLA, 1940-1980.</b>	29
<b>3. POLÍTICA EDUCATIVA, 1940-1981</b>	49
<b>4. TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO</b>	99
<b>5. ANALFABETISMO/ ALFABETIZACIÓN</b>	108
<b>6. LA ENSEÑANZA EN MÁLAGA Y ESPAÑA</b>	111
6.1.- La enseñanza preescolar.	113
6.2.- La escolaridad obligatoria.	127
6.2.1.- La escolaridad obligatoria en España	129
6.2.2.- La escolaridad obligatoria Málaga	134
6.2.3.-Evolución de la escolaridad obligatoria en España y Málaga. Comparación.	143
6.3.- La Enseñanza Secundaria (1957-1980)	150
6.3.1.- Enseñanza Secundaria. España	155
a) El Bachillerato	155
b) Formación Profesional	161
c) Total alumnos 14-16 años	161
6.3.2.- Enseñanza Secundaria. Málaga	162
a) El Bachillerato	163
b) Formación Profesional	167
c) Total alumnos 14-16 años	167
6.3.3.- Bachillerato. Comparación España y Málaga (1957-1980).	168
6.3.4.- Formación Profesional. Comparación España y Málaga (1957-1980)	174
6.3.5.- España y Málaga. Total de alumnos de 14 a 16 años en la enseñanza secundaria (1964-1980)	175
6.3.6.- Bachillerato General. Enseñanza Pública y Privada (1957-1980)	176
6.3.7.- Formación Profesional. Enseñanza Pública y Privada (1958-1980)	179
<b>7. FACTORES QUE DETERMINAN EL DESARROLLO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA</b>	183
7.1.- Evolución de la sociedad española y malagueña (1957-1980)	183
7.2.- Factores internos al Sistema Educativo	187
7.2.1.- Legislación	187
7.2.2.- El gasto público en educación	191
7.2.3.- Profesores	196
7.2.4.- Centros	197
7.2.5.- Becas	199
7.3.- Factores externos al Sistema Educativo	203



7.3.1.- Mayor poder adquisitivo de las familias	203
- Renta Nacional y Renta per cápita	203
- Salarios	204
7.3.2.- Presupuestos familiares	206
7.3.3.- Expectativas educativas	207
7.4.- Análisis del mercado laboral	212
7.4.1.- Población activa en España y Málaga, 1964-1980	212
7.4.1.1.- Población activa ocupada	221
7.4.1.2.- Población activa parada	227
- El paro juvenil en la OCDE (1960-1980)	239
- Interpretaciones sobre el aumento del paro	240
<b>8. CONCLUSIONES</b>	244
8.1.- Analfabetismo y alfabetización	244
8.2.- Preescolar	247
8.3.- La escolaridad obligatoria	249
8.4.- Segunda enseñanza	251
8.5.- Bachillerato	254
8.6.- Formación profesional (14-16 años)	258
8.7.- Causa que determina el desarrollo de la segunda enseñanza	260
8.7.1.- Evolución de la sociedad	260
8.7.2.- Factores endógenos	261
8.7.3.- Factores exógenos	262
8.8.- Factores que favorecen el incremento de estudiantes en secundaria	269
8.9.- Factores que favorecen el incremento de chicas en secundaria	272
8.9.1.- Circunstancias que determinan el acceso de las jóvenes a la segunda enseñanza	279
8.9.2.- Algunas conclusiones	289
<b>9. CONCLUSIONES GENERALES</b>	292
<b>ANEXO</b>	
1.- INEM. Estadística de paro	313
2.- Calendario de implantación del nuevo sistema educativo (1970-1976)	315
3.- Cronología Política educativa (1938-1980)	316
4.- Selección de normas educativas (1938-1990)	321
5.- Desajustes edad escolar-edad laboral (1900-1985)	323
- Tablas	326
- Gráficos	370
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	389
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	477
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	479